

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA

**A RELAÇÃO DAS CATEGORIAS PLURALISMO E ECLETISMO  
EPISTEMOLÓGICO COM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**JOÃO PESSOA – PB  
2015**

MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA

**A RELAÇÃO DAS CATEGORIAS PLURALISMO E ECLETISMO  
EPISTEMOLÓGICO COM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB, como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof.Dr. Jean Carlo de Carvalho Costa.

**JOÃO PESSOA – PB  
2015**

MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA

**PLURALISMO E ECLETISMO EPISTEMOLÓGICOS E A SUA  
RELAÇÃO COM PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA HISTÓRIA  
DA EDUCAÇÃO**

Aprovada pela Comissão Examinadora em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profº. Dr. Jean Carlo de Carvalho Costa – UFPB  
(Orientador)

---

Profª. Dra. Maria Aparecida Ramos de Menezes – UFPB  
(Examinadora Externa)

---

Profº. Dr. Adriano Azevedo Gomes de León - UFPB  
(Examinador Externo)

---

Profª. Dra. Aline Maria Batista Machado - UFPB  
(Examinadora Interna)

---

Profº. Dr. Charliton José dos Santos Machado – UFPB  
(Examinador Interno)

A Deus,  
sentido da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem atribuo a minha perseverança diante de todas as condições adversas para a realização desta Tese, o meu sentido de vida, o meu tudo.

Ao Prof. Dr. Jean Carlo, por tão gentilmente ter aceitado orientar este trabalho, honrando-me com sua competente colaboração. Muitíssimo obrigada.

À professora Dra. Maria Aparecida Ramos de Meneses, pela competência, apoio, amizade, solidariedade e por honrar-me ao estar em minha banca; sou imensamente grata.

À Professora Bagnólia, pela atenção humanizada, competência e pela disponibilidade nos momentos mais incertos.

Ao meu pai, Severino Ramos, *in memoriam*, por todo amor que sempre me foi dado.

À minha amada mãe, Maria do Carmo Miranda, pelas orações e por todo o amor efetivo e verdadeiro que se doa a cada dia por mim. Sou infinitamente grata.

A meu irmão Adolfo e as minhas irmãs, Joelma e Joice, pelo amor, orações e apoio. Muito obrigada por serem meus irmãos. Os amo de coração.

As minhas tias, tios, primos, cunhados(as), pela torcida e amor.

Em especial, as minhas tias Penha e Corrinha, pelas orações, generosidade e solidariedade ao colocarem-se sempre disponíveis para ajudar.

À minha sogra Mariquinha, pela expectativa animada e confiante para o término deste trabalho. Muito obrigada.

Aos amigos em geral e aos da Comunidade Shalom, por todo incentivo e orações.

As minhas lindas filhas, Maria Carolina, Maria Clara, Maria Isabel e Maria Paula, por fazerem parte da minha vida, e fazerem dela uma vida muito melhor. Vocês são os meus melhores presentes. Quero destacar minha querida Carol, por toda a imensa dedicação, me ajudando com a digitação deste trabalho. Assim como, minha Clarinha que também contribuiu com tal digitação. Além de toda a compreensão, solidariedade e paciência que todas tiveram para comigo, durante todo esse processo exaustivamente cansativo de produção acadêmica. Cada uma soube e sabe me amar do seu jeito. Muitíssimo obrigada. Deus abençoe vocês.

Ao meu querido esposo Marcos, pela digitação, normalização, estímulo para conclusão da Tese, amor e apoio em todos os momentos. Muito obrigada por tudo.

A Mônica Maria , pela imensa amizade, contribuição e generosidade.

A Maria, por sua amizade, ajuda preciosa e pelo apoio.

A Marcia Ramalho, por sua incondicional amizade e apoio fiel nos momentos difíceis ao longo desta Tese .

A Suzete Soares, pelo apoio e amizade.

Ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a quem agradeço na pessoa da professora chefe do DSS, Edna Tânia Ferreira da Silva, pelo apoio na minha liberação para cursar o Doutorado, bem como, às funcionárias do DSS, pelo incentivo e confiança, em especial minha amiga Denise. E na prorrogação desta liberação para capacitação, agradeço, imensamente, a atual chefe do DSS, a professora Dra. Elisângela de Oliveira Inácio, pelo incentivo e competência ao administrar este processo diante das dificuldades. Também agradeço a todos os colegas docentes que apoiaram este momento.

À banca examinadora :

Prof. Charliton Machado e Prof.<sup>a</sup> Aline Machado, por toda amizade e competentes colaborações.

Prof. Adriano de León, por ter se colocado disponível para participar desta banca, contribuindo tão ricamente com este estudo.

Prof.<sup>a</sup> Aparecida de Menezes, mais uma vez, muito obrigada por tudo.

Prof.<sup>a</sup> Patrícia Barreto, por todo o carinho ao aceitar ser suplente desta banca.

Prof.<sup>a</sup> Lúcia Nunes por se dispor também nesta suplência.

Muito obrigada a todos e todas da banca.

As demais pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento e concretização desta tese,minha gratidão.

“Este é o meu mandamento:  
Amai-vos uns aos outros como eu vos amei”.  
Jesus Cristo

## RESUMO

A presente tese, intitulada *A Relação das Categorias Pluralismo e Ecletismo Epistemológico com a Produção do Conhecimento na História da Educação*, teve como objetivo geral de estudo analisar a produção do conhecimento na área de educação Pós-Graduada – *Stricto Sensu* – na Universidade Federal da Paraíba, especificamente na linha de pesquisa em História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, à luz das categorias Pluralismo e Ecletismo em suas dimensões epistemológicas. Tudo isso considerando os impasses contemporâneos presentes no saber social e na educação, fruto das crises que perpassaram as sociedades e as ciências humanas e sociais. O tipo de pesquisa configurou-se de tipo dialético e plural, de caráter teórico e com uma abordagem predominantemente qualitativa de análise, através da utilização das pesquisas bibliográfica e documental, como processos investigativos em torno da produção do conhecimento no campo da história da educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Nesse sentido, a fonte de pesquisa documental foram as teses e dissertações da mencionada linha de pesquisa e do referido Programa de Pós-Graduação. Foram encontradas 10 teses e 43 dissertações no acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPB e na Biblioteca Setorial de Educação do Centro de Educação da UFPB, durante o período de 2009 a 2014. Período este em que foi possível ter acesso as primeiras teses defendidas no Doutorado do citado Programa, já que este Curso de Doutorado só iniciou-se no ano de 2003 na UFPB. Autores como Carlos Nelson Coutinho, Dermeval Saviani, François Dosse, Luciano Mendes de Faria Filho, Diana Gonçalves Vidal e outros, foram trabalhados nesta Tese. Dentre os resultados da pesquisa constatamos que o paradigma da subjetividade tem predominado na linha de pesquisa em História da Educação, bem como, as bases epistemológicas idealistas. Isto se confirma pela altíssima presença nesta linha de pesquisa, da matriz interpretativa da Nova História Cultural, que é permeada pelas características defendidas no mencionado paradigma social. Contudo, outras correntes interpretativas também convivem na referida linha de pesquisa, e também constatamos que apesar da predominância desta matriz da Nova História Cultural, há uma abertura ao Pluralismo Epistemológico que defendemos nesta tese. Concluimos que este Pluralismo defendido neste trabalho não se confunde com fragmentação do conhecimento, pois não é mera diversidade, mas, sim, uma diversidade que contém um fio condutor que a torna coesa e articulada. Este fio condutor diz respeito a busca pela aproximação com a perspectiva de totalidade, e isto se dá com análises contextualizadas, análises que interrelacionam micro e macro realidades, dialeticamente, análises que enfatizam a interação entre aspectos subjetivos e objetivos. Portanto, dessa forma, o pluralismo consegue vivenciar a unidade na diversidade, atingindo uma síntese dialética.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pluralismo Epistemológico. Ecletismo Epistemológico. História da Educação. Produção do Conhecimento.



## ABSTRACT

This thesis, entitled *The Relationship of the Categories Pluralism and Eclecticism Epistemological with the Production of Knowledge in the History of Education*, aimed to analyze the study's overall production of knowledge in the area of postgraduate education – *Stricto Sensu* – in the Federal University of Paraíba, specifically in the line of research in History of Education, Postgraduate Program in Education, in the light of the Pluralism and Eclecticism categories in their epistemological dimensions. All this considering the dilemmas present in social knowledge and in education as the result of the crises that permeated the societies and the humanities and social sciences. The kind of research set up of dialectical and plural types, of theoretical character and with a predominantly qualitative analysis approach, through the use of bibliographic and documentary research, as investigative processes around the production of knowledge in the field of history of education of the Postgraduate Program in Education of UFPB. Accordingly, the source of documentary research were the theses and dissertations in the line of research in History of Education on the said Postgraduate Program. Ten theses and forty-three dissertations were found on the collection of Digital Library of Theses and Dissertations of UFPB and on Education Sector Library of the Center of Education of UFPB, during the period of 2009 to 2014. Period in which was possible have access to the firsts theses defended on the Doctorate of the said Program since this Doctoral Course only began in the year of 2003 on UFPB. Authors like Carlos Nelson Coutinho, Dermeval Saviani, François Dosse, Luciano Mendes de Faria Filho, Diana Gonçalves Vidal and others have been worked on this Thesis. Among the results of the research we found that the paradigm of subjectivity has prevailed in the line of research in History of Education as well as the epistemological idealists bases. This is confirmed by the very high presence, in this line of research, of the interpretative array of the New Cultural History that is permeated by the defended characteristics in the said social paradigm. However, others interpretative currents also live in the said line of research, and we also found that although the predominance of this matrix of the New Cultural History, there is an opening to the Epistemological Pluralism that we defend in this thesis. We conclude that this Pluralism defended in this work is not confused with fragmentation of knowledge, since it is not mere diversity, but rather a diversity containing a conducting yarn that makes it cohesive and articulate. This conducting yarn concerns the search for the approximation to reality perspective, and this is true of analysis contextualized, analysis that interrelate micro and macro realities, dialectically, analysis that emphasize the interaction between subjective and objective aspects. Therefore, in this way, the pluralism can experience the unity in the diversity, reaching a dialectical synthesis.

**Keywords:** Epistemological Pluralism. Eclecticism Epistemological. History of Education. Production of knowledge.

## RESUMEN

La presente tesis, titulada “La relación de categorías pluralismo epistemológico y el eclecticismo con Producción del Conocimiento en la Historia de la Educación”, tuvo como objetivo general de estudio analizar la producción del conocimiento en el área de la educación Posgraduada – Stricto Sensu – en la Universidad Federal de Paraíba, específicamente en la línea de investigación en Historia de la Educación, del Programa de Posgrado en Educación, a la luz de las categorías Pluralismo y Eclecticismo en sus dimensiones epistemológicas. Todo esto considerando las dificultades contemporáneas presentes en el saber social y en la educación, fruto de las crisis que acometen en las sociedades y en las ciencias humanas y sociales. El tipo de investigación se ha configurado del tipo dialéctico y plural, de carácter teórico y con un abordaje predominantemente cualitativo de análisis, a través de la utilización de la investigación bibliográfica y documental, como procesos investigativos en torno a la producción del conocimiento en el campo de la historia de la educación del Programa de Posgrado en Educación de UFPB. En este sentido, las fuentes de investigación documental fueron las tesis de maestría y de doctorado de la mencionada línea de investigación y del referido Programa de Posgrado. Fueron encontradas 10 tesis de doctorado y 43 de maestría en el acervo de la Biblioteca Digital de Tesis de UFPB y en la Biblioteca Sectorial de Educación del Centro de Educación de UFPB, durante el periodo de 2009 a 2014. Siendo este el periodo en el que fue posible tener acceso a las primeras tesis defendidas en el Doctorado del citado Programa, puesto que este Curso de Doctorado solamente se ha iniciado en el año de 2003 en UFPB. Autores como Carlos Nelson Coutinho, Dermeval Saviani, François Dosse, Luciano Mendes de Faria Filho, Diana Gonçalves Vidal, entre otros, fueron utilizados en esta Tesis. Entre los resultados de la investigación constatamos que el paradigma de la subjetividad ha predominado en la línea de investigación en Historia de la Educación, así como, las bases epistemológicas idealistas. Lo que se confirma por la fuerte presencia en esta línea de investigación, de la matriz interpretativa de la Nueva Historia Cultural, que es permeada por las características defendidas en el mencionado paradigma social. Entretanto, otras corrientes interpretativas también conviven en la referida línea de investigación, y también constatamos que a pesar de la predominancia de esta matriz de la Nueva Historia Cultural, hay una apertura al Pluralismo Epistemológico que defendemos en esta tesis. Concluimos que el Pluralismo defendido en este trabajo no se confunde con la fragmentación del conocimiento, pues no es mera diversidad, sino, una diversidad que contiene un hilo conductor que la vuelve cohesionada y articulada. Este hilo conductor dice respecto a la búsqueda por la aproximación con la perspectiva de totalidad, lo que se da con análisis contextualizados, análisis que interrelacionan micro y macro realidades, dialécticamente, análisis que enfatizan la interacción entre aspectos subjetivos y objetivos. Por lo tanto, de esta forma, el pluralismo puede vivenciar la unidad en la diversidad, alcanzando una síntesis dialéctica.

**PALABRAS-CLAVE:** Pluralismo Epistemológico. Eclecticismo Epistemológico. Historia de la Educación. Producción del Conocimiento.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Conceitos e Níveis de Prática Interdisciplinar.....                                                                         | 76  |
| <b>Quadro 2</b> – Síntese das Tendências Teórico-Metodológicas na Pedagogiana<br>História da Educação Brasileira.....                         | 107 |
| <b>Quadro 3</b> – Períodos pesquisados .....                                                                                                  | 236 |
| <b>Quadro 4</b> –Autores mais citados como referência teórica .....                                                                           | 248 |
| <b>Quadro 5</b> –Síntese das Vertentes da História da Educação e suas Peculiaridades na<br>Produção Historiográfica Brasileira .....          | 251 |
| <b>Quadro 6</b> –Demonstrativo das Produções Acadêmicas da Linha de Pesquisa<br>História da Educação do PPGE/ UFPB (Dissetações e Teses)..... | 257 |
| <b>Quadro 7</b> –Matrizes Interpretativas e Pressupostos Filosóficos .....                                                                    | 359 |

## LISTA DE SIGLA

|            |                                                                       |
|------------|-----------------------------------------------------------------------|
| ABE –      | Associação Brasileira de Educação                                     |
| ANPED –    | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação           |
| HISTEDBR – | História, Sociedade e Educação no Brasil                              |
| CAPES –    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior           |
| DF –       | Distrito Federal                                                      |
| EaD –      | Educação a Distância                                                  |
| GT –       | Grupo de Trabalho                                                     |
| HE –       | História da Educação                                                  |
| IBGE –     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                       |
| INEP –     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                |
| LDB –      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                 |
| LDBEN –    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                        |
| MEB –      | Movimento de Educação de Base                                         |
| MEC –      | Ministério da Educação                                                |
| PNAD –     | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio                            |
| PPGE –     | Programa de Pós-Graduação em Educação                                 |
| REUNI –    | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais                  |
| SENAC –    | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                            |
| SENAI –    | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                           |
| SNE –      | Sistema Nacional de Educação                                          |
| UAB –      | Universidade Aberta do Brasil                                         |
| UECE –     | Universidade Estadual do Ceará                                        |
| UFPB –     | Universidade Federal da Paraíba                                       |
| UNISF –    | Universidade Sem Fronteiras                                           |
| USP –      | Universidade de São Paulo                                             |
| UNICAMP –  | Universidade de Campinas                                              |
| ASPHE –    | Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação |
| BDTD –     | Base Digital de Teses e Dissertações                                  |
| IBICT –    | Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia              |
| ETER –     | Escola Técnica Redentorista                                           |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS, OBJETO DE ESTUDO E RECORTE INVESTIGATIVO .....</b>                                                                                                        | <b>13</b>  |
| 1.1 IMPASSES CONTEMPORÂNEOS PRESENTES NO CAMPO DO SABER SOCIAL E NA EDUCAÇÃO .....                                                                                                                | 48         |
| 1.2 CONTRADIÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO, PERSPECTIVAS EM BUSCA DE UM NOVO MODELO EDUCACIONAL E A RELAÇÃO COM O PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO.....                                                        | 68         |
| 1.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PEDAGOGIA.....                                                                                                          | 87         |
| 1.4 A PLURALIDADE METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO NA SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SÍNTESE DE FRANCO CAMBI .....                                                                     | 109        |
| <br><b>CAPÍTULO II –PLURALISMO E ECLETISMO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS DIREÇÕES ASSUMIDAS NESTA PRODUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>                                         | <b>121</b> |
| 2.1 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....                                                                                                                                                                 | 121        |
| 2.2 A BUSCA DO PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO QUE DEFENDEMOS .....                                                                                                                                     | 137        |
| 2.3 PLURALISMO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....                                                                                                                 | 173        |
| <br><b>CAPÍTULO III – UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA REALIDADE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB À LUZ DAS CATEGORIAS PLURALISMO E ECLETISMO EPISTEMOLÓGICOS .....</b> | <b>255</b> |
| 3.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB: MESTRADO E DOUTORADO .....                                    | 255        |
| 3.2 UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS TESES PRODUZIDAS NO PPGE-UFPB.....                                                                                                                                    | 262        |
| 3.3 UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISSERTATIVA DO PPGE-UFPB.....                                                                                                                                        | 315        |
| 3.4 ESBOÇO DE UMA SÍNTESE DAS MATRIZES INTERPRETATIVAS IDENTIFICADAS E OUTRAS QUESTÕES PERTINENTES.....                                                                                           | 359        |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                                             | <b>369</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                                       | <b>375</b> |

## CAPÍTULO I –CONSIDERAÇÕES INICIAIS, OBJETO DE ESTUDO E RECORTE INVESTIGATIVO

Os inúmeros problemas e desafios históricos que emergiram no fim deste século passado, e, conseqüentemente, as suas gritantes contradições, rebateram e rebatem, sob diversas formas, nas correntes de pensamento filosófica, sociológica e outras, provocando momentos de crise. A produção do conhecimento em educação – inserida neste contexto – passa a lidar também com esta realidade e tenta buscar novos caminhos ou direções que possam enfrentar ou polemizar tais impasses.

O presente estudo teve como perspectiva desenvolver um processo investigativo sobre a produção de conhecimento na história da educação, produção esta desenvolvida por meio das Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, considerando a relação com as categorias filosóficas: pluralismo e ecletismo epistemológicos.

Foram analisadas Dissertações e Teses desenvolvidas na Pós-Graduação em Educação (como dito anteriormente), em seus níveis de Mestrado e Doutorado, intencionando-se detectar a possível reprodução da problemática convivência entre o tradicional ecletismo e o emergente pluralismo, já constatada na trajetória histórica do acervo teórico de várias sociedades e de diversas formações e produções acadêmicas e intelectuais. Ou seja, procurou-se descobrir se no nível da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, também há a presença do ecletismo epistemológico e sua relação com a perspectiva pluralista na construção do saber.

Os interesses subjetivos para a escolha desta problemática abordada começaram a ser despertados quando durante a inserção na graduação — em meu Curso de origem: Serviço Social —, sentiu-se a existência de uma utilização confusa entre os distintos e variados aspectos teórico-metodológicos que trespassavam a formação; não havendo clareza suficiente para distingui-los em sala de aula, na condição de discente, na época em questão.

Além disso, também na condição de Bolsista de “Aperfeiçoamento Científico”, no Projeto de Pesquisa **"O Processo Histórico de Construção do Conhecimento no Serviço Social através da Análise da Formação Profissional"**, teve-se a oportunidade de constatar as múltiplas contradições da formação graduada, reforçando, ainda mais, o interesse em analisar esta temática.

Posteriormente, desenvolvendo minha pesquisa de Mestrado (na época), descobri a existência das categorias ecletismo e pluralismo na construção do conhecimento na formação graduada em Serviço Social, ratificando as constatações da pesquisa anterior.

Neste sentido, pretendi alargar os horizontes desta investigação, saindo da minha área formativa de origem e enveredando-me pela área da educação, enquanto espaço amplo e privilegiado, por excelência, de formação e produção do conhecimento. A contemporaneidade foi vislumbrada enquanto recorte no tempo, dentro da realidade histórica do saber em educação. Objetivamente, os interesses por tal tema prenderam-se ao fato de que este vem perpassando as discussões atuais no âmbito acadêmico, seja de forma direta ou indireta.

A educação contemporânea viveu e vive inserida numa sociedade perpassada por fortes crises advindas, essencialmente, pela virada do século: crise de valores, da modernidade, da racionalidade, dos referenciais teóricos, do modo de produção capitalista (afetando a categoria trabalho), das ciências — evidenciando-se as Ciências Humanas e Sociais —, principalmente, a crise dos modelos de sociedade, ou seja, dos paradigmas<sup>1</sup> sociais.

Para alguns, as crises contemporâneas emergiram presentes na sociedade nos anos sessenta do século XX, manifestando-se fortemente nas áreas do saber social e educacional — que colocaram em destaque as discussões cotidianas acerca do específico, das subjetividades, em confronto com a predominância da universalidade, da totalidade racional — e provocando a crise dos paradigmas, conforme a terminologia utilizada por Thomas Kunh. Portanto, embora esta tenha surgido nos fins dos anos sessenta, agudizou-se fortemente no saber social, no final da década de oitenta do referido século XX e início do século XXI.

Conforme Almeida (1996), esta crise representou a crise da Razão construída pela Ilustração, implantada na modernidade. Rebateu, principalmente, no saber social e na educação, mais intensamente na teoria marxista, que se encontra imersa em acirradas polêmicas ideológicas, políticas e culturais.

Segundo esta autora, diante do vazio ocasionado pelo recuo do **Marxismo** (que constitui-se um dos paradigmas racionalistas), o **paradigma da**

---

<sup>1</sup> O termo paradigma tem sido polemizado, por repassar uma ideia de algo engessado e fechado, contrapondo-se ao sentido de flexibilidade; contudo, será utilizado nesse texto com uma conotação de dinamicidade e de modelo em processo.

**subjetividade** veio à tona e passou a influir sobremaneira na área do saber social. Dessa forma, conseqüentemente, este contexto interferiu também na produção do conhecimento em educação.

Na realidade, a crise paradigmática contemporânea teve seu destaque nas perspectivas contraditórias entre o paradigma racionalista e o paradigma da subjetividade. O primeiro, tem na **Razão** a sua primazia, sendo esta (**Razão**), considerada como alicerce de todo conhecimento possível, capaz de conhecer o real e de atingir a verdade diante da essência das coisas. E que tem a **ciência, a verdade, o progresso, a revolução, o macroscópico**, etc., como seus principais temas. Enquanto que o segundo paradigma valoriza o **cotidiano, o fragmentário, o microscópico, o singular, o efêmero, o imaginário, o sentimento, o desejo**, etc. O **imediat**o toma o espaço do **mediato**. Critica o reinado da **Razão**, enquanto único instrumento possível de estabelecer a verdade e defende a **subjetividade**. Este segundo paradigma (**o subjetivo**) tem buscado conquistar o lugar do primeiro.

De fato, há concordância entre os autores que trabalham<sup>2</sup> esta questão que “**a crise da modernidade**” está relacionada ao questionamento da **racionalidade**, afetando todas as esferas das Ciências na atualidade, principalmente as ciências humanas e sociais.

Em consequência da crise da racionalidade, segundo Carvalho (1992), passaram a emergir novos paradigmas nas Ciências Humanas e Sociais, evidenciando-se a perspectiva da subjetividade. Para esta autora há uma necessidade atual de uma retomada qualificada da Razão, posto que as críticas referidas à Razão, que são procedentes, devem direcionar-se no sentido de considerar os aspectos negativos desta razão, principalmente, a razão científica, quando se deixou, em alguns momentos da história, manipular por interesses gananciosos que contrariam o bem comum da humanidade, e ao produzir conhecimento científico, como, por exemplo, armas nucleares, provocou destruição em massa, como é o caso de Hiroshima e Nagasaki. Também, tal conhecimento científico ousou colocar-se como o único válido para desvelar a realidade, excluindo os demais tipos de conhecimento como o filosófico, o religioso, o comum, o mitológico, o artístico, etc.

---

<sup>2</sup>Dentre estes, destacam-se: Paulo Netto (1992), Carvalho (1992), Brandão (1994), Evangelista (1992), Rouanet (1993), Zaidan (1989), Almeida (1995), Ferry e Renaut (1988), dentre outros.



Diante deste quadro, percebeu-se que o verdadeiro conhecimento científico é extremamente importante para a humanidade, e por isso, jamais pode ser desprezado, contudo, os outros tipos de conhecimentos também precisam ser considerados. Isso porque nenhum conhecimento — inclusive o científico — tem respostas para todas as questões humanas. Portanto, todos os conhecimentos são complementares entre si e são fundamentais para o avançar das descobertas do real.

Defendo que os paradigmas também são complementares e, por isso, ambos precisam ser valorizados; nesse sentido, há uma relação direta entre eles.

No entendimento dessa autora, os aspectos pelos quais essa Razão se constituiu na sociedade, desligaram-se da **Razão Integral** — esta considera a necessidade da relação entre racionalidade objetiva e as subjetividades —, submetendo os homens a uma relação exclusivamente cognitiva com o mundo, discriminando as outras esferas que também fazem parte do social. Deixaram-se de lado as vivências subjetivas, as emoções, os valores, as paixões. E considera que hoje é fundamental dar um conteúdo crítico à Razão, resgatando a dimensão da comunicação que se concretiza numa ciência pelo fato de se constituir numa relação entre sujeitos.

Por sua vez, Paulo Netto (1993), também alerta que há uma necessidade de um esforço teórico para que a **Razão**, quando questionada, não se perca; que a crítica se realize a partir dos aspectos negativos da utilização da razão na sociedade humana. Porém, não aponta como alternativa esta necessidade de ligação com a Razão Integral que resgata a dimensão da comunicação, como faz Carvalho; visto que a dimensão desse autor marxista é retomar o Marxismo, no qual o sujeito é visto enquanto força produtiva.

Necessitamos e temos o direito de termos nossas opiniões e identificações com certa (s) corrente (s); contudo, nossas tendências teórico-metodológicas não podem nos tornar impositivos e fechados no sentido de não apresentarmos outras correntes divergentes da nossa, de forma respeitosa. Todas estas questões polêmicas contemporâneas tornam-se o pano de fundo das discussões que perpassam o processo de produção do conhecimento na Educação.

Em torno destas colocações polêmicas considera-se importante existir uma preocupação das Ciências Humanas e Sociais em geral e da educação em particular, em propor um diálogo entre as teorias:

... a possibilidade do Marxismo com as abordagens culturalistas, em termos de uma interconexão entre macro e micro abordagens, entre abordagens estruturais e abordagens intersubjetivas que enfocam os comportamentos tão concretos e comuns, a cotidianidade, a questão do sentido, buscando-se assim, dar conta da relação entre estruturas e sujeito na explicação da realidade social de nossos dias (CARVALHO, 1992, p. 50).

O pluralismo epistemológico defendido neste estudo não deve ser confundido com o pluralismo pós-moderno, defendido pelo Estado Pós-Moderno<sup>3</sup>, construído na ótica neoliberal desde o início dos anos de 1990 no Brasil<sup>4</sup>.

O pluralismo Epistemológico passa a assumir certa discriminação, pois é generalizado no meio de uma gama de pluralismos. Porém, faz-se mister esclarecermos que existem vários tipos de pluralismos, com conotações e sentidos diversos.

De fato, o pluralismo atinge inúmeras áreas da vida humana, inclusive no sentido político-ideológico, que pode assumir uma perspectiva verdadeiramente democrática ou não.

Para Japiassu e Marcondes (1991, p.96), existe pluralismo “(...) correspondente à atitude de aceitação, de uma pluralidade de opiniões, atitudes ou posições diferentes e até mesmo divergentes, que, no entanto, se respeitam mutuamente. Ex: pluralismo democrático”.

Ao conceito de Pluralismo político ou ideológico, Coutinho acrescenta o Social ao explicar que é um fenômeno da sociedade burguesa, da sociedade gerada pela construção do capitalismo (COUTINHO, 1991).

Além destes tipos de pluralismos apresentados, brevemente, até aqui, temos vários outros, com concepções diferenciadas, revelando-nos, com este panorama, que necessitamos destacar o tipo de pluralismo que enfatizaremos, que é o Epistemológico, com um perfil democrático, dialético, capaz de aproximar-se da perspectiva de totalidade.

---

<sup>3</sup>“Estado Pós-Moderno” é um termo usado por alguns autores, referindo-se ao Estado Neoliberal.

<sup>4</sup>Havia, desde o início dos anos 90, no Brasil, um discurso sobre um determinado pluralismo, que significava acolher os diversos grupos sociais minoritários, que tornavam-se cada vez mais visíveis. Cada um com suas ideias e atitudes as mais distintas, que expressavam suas variadas concepções de mundo. Mas, tudo aproximava-se muito mais de um relativismo cultural, em que tudo é permitido e cada um constrói sua própria “verdade”, de forma exclusivista. Não havendo uma interconexão entre as ideias, nem a busca por algum consenso. Portanto, este é um falso pluralismo, em que conduz a uma fragmentação social, com a falta de coesão entre os grupos sociais que emergiam e cresciam rapidamente. E, com isso, uma fragmentação de saberes e discursos sem interrelação, também surgiam.

Acreditamos que é de grande importância para as formações acadêmicas, a presença deste tipo de pluralismo por propiciar o diálogo respeitoso entre correntes teóricas diferentes.

A questão do **Pluralismo** na universidade favorece a convivência e a discussão de diferentes projetos societários, de diferentes concepções de ciência, de diferentes propostas de valores, o que, segundo Coutinho, faz a universidade ser denominada de democrática — único termo adequado para essa instituição — ao explicar que adjetivá-la de popular, socialista, liberal não seria adequado, porque, “(...) como palco de discussão da diversidade, ela só pode ser definida como democrática, e é isso que a torna efetivamente pública, espaço aberto ao debate, ao pluralismo” (COUTINHO apud MUNHOZ, 1996, p.109).

O pluralismo para Coutinho (1991), na esfera da ciência natural ou social, não é ecletismo, mas significa abertura para o diferente. Significa respeito pela posição alheia, levando em conta que essa posição, ao ser alertada para os erros e limites de cada um, e ao fornecer sugestões, é importante ao próprio desenvolvimento e enriquecimento da própria pessoa e também da ciência. Para tanto, busca-se o debate para chegar à descoberta de verdades científicas, isto é, verdades em que, para cada questão, em princípio, só há uma resposta verdadeira.

No pensamento social, porém, não há apenas a ciência. Há também o mundo dos valores, o conjunto de concepções *demundo* “(...) *os quais implicam não só uma representação daquilo que deve ser*” (Ib,p. 14). A presença desses valores foi chamada por Gramsci de Ideologia. Neste terreno não existe, nem pode existir, uma verdade de tipo científico, com extrema objetividade.

Gramsci (In: COUTINHO, 1991), definiu a objetividade em geral, no caso do mundo dos valores, como sendo o “humanamente intersubjetivo”. Ou seja, no âmbito dos valores, torna-se objetividade aquilo que é partilhado intersubjetivamente pelos vários atores sociais, portanto, tal acontece quando se obtém consenso de hegemonia.

Para Coutinho (1991), o que Gramsci entende por hegemonia é a “*formação de uma vontade coletiva*”<sup>5</sup>, *de um conjunto de valores que move um sujeito coletivo e se torna, através de sua ação, um fenômeno objetivo da realidade social*” (Ib, p. 16).

Não se pode construir um sujeito coletivo que se empenhe na construção da

---

<sup>5</sup> Vontade coletiva significa uma parcela significativa da sociedade que se sobrepõe com suas ideias e atitudes sociais, repassando valores e construindo consenso.

democracia se não se aceita a questão de que muitos dos sujeitos singulares que participam desta construção são diferentes e pensam diferentemente.

Não obstante, há algo a acrescentar: a hegemonia<sup>6</sup> se fundamenta na unidade da diversidade. Quer dizer, é construída na consciência ética universal, fundada na unidade de alguns valores humanistas e na diversidade dos modos de explicitá-los.

Há, portanto, que se entender que essa necessária abertura para o diferente, no campo da formação de valores, não implica se aceitar qualquer coisa.

Na realidade, a análise destas questões está inserida dentro de um contexto sócio-político, econômico e ideo-cultural mais amplo. Constituem-se em questões conjunturais e estruturais que perpassam todas as perspectivas de **construção do conhecimento**, especificamente o pensamento social, bem como, a educação.

Segundo Paulo Netto (1993), o que marcou caracteristicamente as três últimas décadas deste último século XX foi a **crise global da sociedade contemporânea**. Esta apresentou-se plenamente — porém, não exclusivamente — na **crise do Estado de bem-estar** (que na realidade é a crise do capitalismo democrático) e na **crise do chamado socialismo real**, duas configurações societárias que, cada uma a sua maneira, buscaram soluções para os antagonismos peculiares à ordem do capital. Mas, integra ainda este processo de crise global, o fracasso de tentativas dos países de terceiro mundo de romper com o subdesenvolvimento e a dependência.

Para o referido autor, a crise global mostra a sua dramaticidade nestas duas crises distintas, evidenciadas anteriormente, revelando-se como probabilidade de regressão social, e que tem no neoliberalismo seu paradigma.

Com efeito,

A premissa é que há uma crise - de cultura e de civilização - vinculada ao fracasso das promessas da modernidade, entendida esta como o grande projeto histórico, social e cultural que, contido no Iluminismo, vinculava a racionalidade do controle sobre a natureza à emancipação e à liberação dos homens (PAULO NETTO, 1992, p.12).

No entendimento de outros analistas de posicionamento teórico distinto do Marxismo, a **modernidade** entrou em crise pelo fato de ter sido considerado

---

<sup>6</sup>Além do consenso, a hegemonia em Gramsci está articulada a adesão voluntária e valores.

moderno um mundo que não reconhece simultaneamente sua experiência particular e seu acesso ao universal (TOURAINÉ, 1995). Prosseguindo, este autor argumenta que durante longo tempo

(...) O ocidente acreditou que a modernidade era o triunfo da razão, a destruição das tradições, das pertenças, das crenças, a colonização da vivência pelo cálculo. (...Esta modernidade) rompeu a unidade do mundo antigo, ao mesmo tempo racional e sagrado (TOURAINÉ, 1995).

Para Touraine (1995), isto ocorreu porque criou-se a ideologia que identificava a **modernidade** com a **racionalização**, fazendo surgir uma dominação da razão sobre as outras esferas da vida humana, como: a subjetividade, as tradições, a religiosidade, etc. Sem reconhecimento da diversidade ilimitada entre as experiências vividas e as tradições; fazendo acontecer a intolerância, o racismo, as guerras religiosas.

Outra interpretação sobre o momento em questão, expressada sob o ponto de vista filosófico é a de que:

No Brasil e no mundo, o projeto civilizatório da modernidade entrou em colapso. Não se trata de uma transgressão na prática de princípios aceitos em teoria, pois nesse caso não haveria crise de civilização. Trata-se de uma rejeição dos próprios princípios, de uma recusa dos valores civilizatórios propostos pela modernidade (Universalidade/ Individualidade e Autonomia). Como a civilização que tínhamos perdeu a sua vigência e como nenhum outro projeto de civilização aponta no horizonte, estamos vivendo, literalmente, um vácuo civilizatório. Há um nome para isso: barbárie (...) (ROUANET, apud, JAPIASSU, 1996, p.18).

Com a chegada do Século das Luzes, a ciência substituiu o papel até então exercido pela religião. O seu discurso — da ciência — passa a ser o discurso de referência da sociedade, ou seja, esta reconhece como legítimo e autorizado somente o discurso científico com capacidade para produzir e determinar a ação social. E cabia à religião, o discurso que fornecia sentido à existência humana, fornecendo uma explicação do mundo, sua origem e finalidade.

Para Japiassu (1996), a ciência passa a fascinar os homens com a sua massa gigantesca de conhecimentos acumulados, com o enorme poder de suas ações tecnológicas e com seus resultados maravilhosos, eficazes e surpreendentes. Contudo, de tanto admirar a ciência e a sua **racionalidade**, o mundo moderno

acabou perdendo de vista o pensamento. Criou-se, com isso, a ideologia cientificista, que provocou em muitos a confiança cega e total em seu poder e sua autoridade intelectual e universal. Ao passar dos anos, foram percebidos os desastres e acidentes que lhe foram atribuídos, sendo Hiroshima o mais drástico. A partir daí surgem as desconfianças em relação a esta ciência.

A presente análise de Japiassú aproxima-se do legado da Escola de Frankfurt<sup>7</sup>, que introduz, no pensamento social, a preocupação com a dominação da ciência — sob todas as suas formas — sobre os homens. Entre os principais interlocutores da Escola de Frankfurt — apesar de suas postulações diferentes — há uma consensualidade: a denúncia ao uso alienado da ciência.

A razão que hoje se manifesta na ciência e na técnica é uma razão instrumental, repressiva. (...) Inicialmente essa razão tinha sido parte integrante da razão iluminista, mas no decorrer do tempo ela se autonomizou, voltando-se inclusive contra as suas tendências emancipatórias (...) transformando-se em seu contrário: o controle totalitário da natureza e a dominação incondicional dos homens (FREITAG, 1988, p.35).

Na análise frankfurtiana de Japiassú (1996), entre a mística e a ciência, o homem tem todo o direito de explorar o mundo simbólico e buscar uma nova abordagem da realidade; só que esta exploração e busca não podem usurpar o estatuto epistemológico da abordagem científica para arremessar luzes sobre a complexa condição humana. Neste sentido, torna-se necessário definir um novo campo onde a ciência e o imaginário não mais se excluam, mas possam se reconciliar ou instaurar uma nova aliança.

Estas posturas teóricas apresentadas têm em comum a concordância de que a crise da **modernidade** é, de fato, complexa.

Diante deste quadro, e relacionando-o à produção do conhecimento em história da educação, buscou-se detectar quais são as posturas que vêm marcando esta produção face aos modelos teóricos. Analisou-se à luz das categorias **ecletismo e pluralismo**.

---

<sup>7</sup> A Escola de Frankfurt cuja gênese originou-se na Alemanha, entre as décadas de 20/30, "(...) pode ser associada diretamente a um radicalismo antibolchevique e a um marxismo aberto ou crítico. Hostis ao capitalismo como ao socialismo soviético, seus escritos procuraram manter viva a possibilidade de um caminho alternativo para a evolução da sociedade (...) os membros mais destacados - Horkheimer, Adorno, Marcuse e Habermas - são os que contribuíram até hoje para a elaboração de uma teoria crítica da sociedade" (BOTTOMORE, 1988, p.128).

Para Pinto (1993), no **ecletismo**, conceitos que constituem corpos teóricos distintos e antagônicos são misturados indiscriminadamente. Na proporção em que se precisa de uma explicação para aspectos desafiantes do real, se recorre ao depósito conceitual, dando uma **aparência** de coerência.

Isto é, aproxima conceitos teóricos sem distingui-los entre si, arbitrariamente e aleatoriamente; provocando confusão no entendimento. E, ainda para este autor, o **pluralismo** consiste numa postura que é capaz de integrar conceitos e teorias que não são antagônicos ou contraditórios. Isto se dá a partir de uma postura epistemológica e teoricamente coerente, que serve como parâmetro central para a produção de conhecimentos e para a transformação do real.

Ainda sobre o Pluralismo, este também pode permitir a aproximação entre autores contraditórios em suas bases epistemológicas, mas realiza toda uma disciplina intelectual para mostrar os aspectos divergentes entre tais autores, isto é, mesmo que as teorias sejam contraditórias, quando aproximadas entre si, é preciso que isso se dê de forma que se distinga tais teorias, apresentando de modo claro suas oposições.

O Ecletismo epistemológico (na área do conhecimento) leva a uma junção desorganizada, onde as partes aliam-se, mas desconexadamente, sem levar à uma rota definida.

Esse Ecletismo concretiza-se, muitas vezes, mediante as abordagens unilaterais — distantes de uma perspectiva de aproximação com a totalidade<sup>8</sup> — que se traduzem no afastamento entre a formação intelectual e a realidade social.

Sobre o Pluralismo entende-se que a emersão desta perspectiva pluralista busca fazer a interconexão entre a totalidade e o singular.

Na abordagem dos neomarxistas, como Reinaldo Nobre, que trabalha o aspecto das mediações, considera a necessidade da inter-relação entre micro e macro, abrindo-se ao Pluralismo, numa tentativa de fazer conviver subjetividade e racionalismo.

A referência a tais posições — similares ou antagônicas — defendida pelos autores citados sinaliza a fecundidade que trespasa o pensamento social e a educação na **contemporaneidade**, apontando impasses e alternativas múltiplas que

---

<sup>8</sup> Totalidade, neste estudo, significa a perspectiva que percebe nas mais diversas realidades a sua complexidade, considerando o contexto e as múltiplas relações existentes com suas diversas possibilidades, visão de conjunto, e, por tudo isso, plural. Contudo, nunca se obtém toda a totalidade, mas sempre aproximações, cada vez maiores, desta.

podem se abrir para a construção de **pluralismos epistemológicos dialéticos** ou se fechar no **ecletismo** improdutivo.

Portanto, questionou-se: é possível a construção de um pluralismo epistemológico dialético, que se assemelhe a uma totalidade (unidade) dialética do saber? É possível um conhecimento claro e coerente entre teorias distintas, que leve ao enriquecimento da visão de mundo e respeito mútuo pelo diferente, sem cair no ecletismo? E como a área da história da educação tem vivenciado toda esta discussão?

É possível desenvolver o diálogo entre teorias diferentes sem cair no **ecletismo**? Sem dúvida, esta exigência de interconexão se coloca hoje, também para a Educação — e principalmente na sua formação Pós-Graduada. De fato, conforme Almeida (1994), o dilema é abrir o diálogo, a intercomunicação entre as teorias para garantir o **pluralismo** sem a armadilha do **ecletismo**.

Portanto, questionou-se: na história da educação, na sua produção *Stricto Sensu*, há a presença do ecletismo? Havendo tal presença, este ecletismo veio revestido com aparência de pluralismo?

Há uma convivência entre as perspectivas do pluralismo e do ecletismo na produção do conhecimento em História da Educação na UFPB?

Diante de todo o panorama abordado, acredita-se que tal temática de estudo será extremamente pertinente e necessária para a área da educação em geral e, principalmente, para a história da educação, apontando uma via de conhecimento mais rica, consistente e coerente, embasada num pluralismo epistemológico, e menos eclética, enquanto perspectiva confusa, incoerente e inconsistente.

O objetivo geral do estudo foi analisar a produção do conhecimento na área da educação Pós-Graduada — *Stricto Sensu* — na Universidade Federal da Paraíba, especificamente na linha de pesquisa em História da Educação, do Programa de Pós- Graduação em Educação, à luz das categorias Pluralismo e Ecletismo em suas dimensões epistemológicas. Tudo isso considerando os impasses contemporâneos presentes no pensamento social e na educação, fruto das crises que perpassaram as sociedades e as ciências humanas e sociais.

E quanto aos objetivos específicos foram: contextualizar histórica e criticamente os impasses e crises contemporâneas que permearam o pensamento social e a educação, e que atingiram a produção do conhecimento na linha de pesquisa em História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação



da UFPB, nos seus níveis de Mestrado e Doutorado; Identificar as diferenças conceituais entre os termos pluralismo e ecletismo e proceder a análise à luz dessas duas categorias, em suas dimensões epistemológicas; Investigar as direções assumidas na elaboração das dissertações e teses na linha de pesquisa em história da educação, tais como: autores mais recorrentes; clareza, distinção e coerência entre as teorias dos diferentes autores adotados no processo de construção do saber de cada trabalho.

A metodologia foi caracterizada da seguinte forma: quanto ao tipo de pesquisa configurou-se **de tipo dialético e Plural**, de caráter teórico e com uma abordagem predominantemente **qualitativa** de análise (porém, não exclui a recorrência aos dados quantitativos, quando necessário), através da utilização das **pesquisas bibliográfica e documental**, como processos investigativos em torno da produção do conhecimento no campo da história da educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

Por ser Plural, tal estudo considera os pressupostos filosóficos idealistas e materialistas numa interação dialética.

No que se refere ao material do estudo, pelo fato de esta pesquisa se utilizar dos recursos bibliográficos e documentais, e por não ter recorrido à realidade empírica (por isto ser considerada teórica), impreterivelmente, foram investigadas as fontes secundárias, que são: livros, textos e revistas arrolados no levantamento bibliográfico sobre os temas: crises da sociedade e pensamento social, história da educação, pluralismo, ecletismo, e etc; além da recorrência no campo documental, à análise das dissertações e teses na referida área da história da educação, mais precisamente na linha de pesquisa em História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

O objeto de pesquisa desta tese é, portanto, a produção do conhecimento na referida linha de pesquisa em História da Educação, e isso nos leva a termos acesso as referências dos autores trabalhados nas teses e dissertações pelos doutorandos e mestrandos, como parte principal deste objeto de pesquisa doutoral. Ou seja, serão considerados, em toda a análise, a fundamentação teórico-metodológica utilizada pelos doutorandos e mestrandos em suas teses e dissertações, respectivamente.

Sobre o local e período da pesquisa, temos que: o local da pesquisa se deu na Biblioteca Setorial do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba -

UFPB, Campus I, no setor de periódicos, bem como, na Base Digital de Teses e Dissertações(BDTD) e no Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia(IBICT). As fontes utilizadas para este estudo foram as dissertações e teses encontradas nesta referida Biblioteca,e na mencionada Base Digital e no referido Instituto. Ou seja, os trabalhos que não eram encontrados nesta base digital ou neste Instituto eram coletadas nesta biblioteca setorial.E o período da Pesquisa considerou o recorte temporal dentro da história do tempo presente.Foram levados em conta os anos 2009 à 2014. Período este em que foi possível ter acesso as primeiras teses defendidas no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, já que este Curso de Doutorado só iniciou-se no ano de 2003 na UFPB.

Foram encontradas 43 Dissertações e 10 Teses no acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPB e na Biblioteca Setorial de Educação do Centro de Educação da UFPB, que foram coletadas no ano de 2012, contudo, essa coleta foi atualizada no ano de 2014 (a última atualização se deu em 07-11-2014).

Como recursos de análise dos dados, utilizou-se da análise dialética, do Pluralismo Teórico-metodológico, e da análise qualitativa. E como técnica deanálisefoi utilizada a Análise de Conteúdo, após a sistematização dos dados coletados.

Por dialética entendemos como categoria que pode embasar-se numa base epistemológica e filosófica idealista ou materialista, e que contém características comuns às duas bases filosóficas, enquanto método de análise, tais como: percebe a contradição dos fenômenos, além de perceber a reciprocidade entre todas as ações, ou seja, tudo se relaciona; também considera a mudança, isto é, considera o movimento da realidade social, em que esta pode transformar-se não só quantitativamente, mas, também, qualitativamente. Bem como, considera a perspectiva de aproximação com a totalidade do ser (social).

Enquanto parte da dialética estão, (dentre outras dimensões), as dimensões: histórica e crítica de análise. Pois entendemos que toda realidade investigada situa-se dentro da história e, portanto, esta, obviamente, tem que ser considerada. Bem como, toda realidade tem seus fios invisíveis de correlação de forças sociais, políticas, culturais, etc, que não são visíveis na aparência dos fatos, e que precisam ser levados em conta, a partir de uma postura crítica de análise que ultrapassa essa aparência e tenta desvelar a essência.

Esta pesquisadora identifica-se com estas características da dialética, que são comuns às duas bases epistemológicas e filosóficas: idealista e materialista. Portanto, o método adotado é plural. Como também a base teórica adotada é plural, com autores que se identificam com as macronarrativas, como autores marxistas, neomarxistas, frankfurtianos, etc. Dentre estes destacam-se Carlos Nelson Coutinho, Antônio Gramsci, Rouanet, Habermas, Demerval Saviani, Adair Dalarosa, Jamil Cury, e outros. E autores que se identificam com as micronarrativas como Lyotard, Alan Touraine, e outros. Além dos autores que analisam as micro e macronarrativas e que são específicos da História, como François Dosse, etc; e os que são específicos da História da Educação, como: Diana Gonçalves Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Vera Teresa Valdemarin; Décio Gatti Júnior; Eurize Caldas Pessanha; Marta Maria de Araújo; Denice Bárbara Catani; Justino Pereira de Magalhães; Ismênia de Lima Martins; Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero; e outros.

Contudo, mesmo com essa diversidade de autores com bases epistemológicas distintas e contrapostas, buscou-se apresentar de modo claro suas diferenças.

O trabalho iniciou-se com uma discussão mais ampla e genérica (nível dedutivo de análise), apresentando o embate entre paradigmas distintos e que rebateram também na educação, contextualizando a História da Educação brasileira e sua relação com o pluralismo e ecletismo epistemológicos. Em seguida, a discussão focou numa dimensão mais específica da pesquisa que são as análises das teses e dissertações da linha de História da Educação do programa em questão (nível indutivo de análise).

Portanto, há uma relação entre o nível dedutivo e o indutivo, porém, esta relação se dá de forma dialética, que considera que o inverso também se dá (do indutivo para o dedutivo), mantendo uma constante comunicação entre os aspectos gerais e os específicos e entre estes e os gerais, ou seja, a comunicação entre micro e macro realidades é permanente, considerando ainda que tudo é processo, e por isto está em movimento e mudança, num contexto de interrelações extremamente interdependentes e complementares.

Do ponto de vista metodológico, não há contradição (...) entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de naturezas diferentes, mas, ambas são científicas. Contudo, neste estudo, a análise qualitativa será predominante, mas, não

exclui a possibilidade de recorrer, em alguns momentos, aos dados quantitativos. A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (MINAYO & SANCHES, 1993). São, na verdade, abordagens que se complementam e enriquecem a pesquisa.

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. Uma pesquisa por ser quantitativa, não se torna objetiva e melhor. Trata-se de duas abordagens distintas, mas ambas pertencem ao mesmo método científico (MINAYO & SANCHES, 1993).

Dessa forma, há uma falsa dicotomia, que por vezes é apresentada, sobre as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa, pois, de fato, não se excluem, mas se complementam.

Sobre o significado da técnica de Análise de Conteúdo temos que, de acordo com Bardin(1977), esta análise de conteúdo é definida como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção(variáveis inferidas)destas mensagens.

Por trás de toda realidade aparente, existe um sentido oculto, que convém ser desvelado. E com a técnica metodológica da Análise de Conteúdo é possível aproximar-se desse desvelamento do real, ou, em outros termos, o desvelamento do objeto de estudo.

Na abordagem qualitativa, a análise de conteúdo agrupa os elementos da mensagem, em categorias, e detêm-se nas suas peculiaridades e nuances.

Minayo (1996, p. 70), por sua vez, aponta que, [...] “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Para Minayo (1996), as categorias de análise são sempre teóricas e tem três finalidades complementares: estabelecer a compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, avaliando o contexto do qual está inserido.

A Análise de Conteúdo intenciona atingir a compreensão da mensagem do conteúdo estudado, pretendendo esclarecer suas características e significações.

Os elementos do conteúdo de estudo, tornam-se unidades de análise. Tais unidades de análise serão palavras, expressões, frases ou enunciados que se reportam ao tema (ou temas) e que serão averiguados levando-se em conta os outros elementos aos quais estão vinculados e que lhes dão sentido e valor na comunicação.

Segundo Bardin (2004), existem 3 formas de definição das categorias: o modelo aberto, em que as categorias tomam forma no percurso do processo de análise; o modelo fechado, no qual se estabelecem primeiro, com base em um modelo teórico, as categorias, submetendo-as, num momento posterior, à verificação; e o modelo misto, que utiliza-se dos dois modelos, estabelecendo categorias inicialmente que, no entanto, poderão ser alteradas a partir da análise.

No caso desta pesquisa, optamos pelo modelo misto, por ser o que melhor contempla a pluralidade metodológica apontada neste estudo. Pois, inicialmente apresentamos as categorias Pluralismo e Ecletismo epistemológicos, e que foram no decorrer do processo de análise sendo enriquecidas, devido a relação com novas categorias que foram surgindo, como: interdisciplinaridade, relação micro e macro-realidades, relação subjetividade e objetividade, práxis, dialética, unidade na diversidade, intercomunicação entre aportes teórico-metodológicos diferentes, síntese paradigmática, totalidade dialética.

Na medida em que as teses e dissertações foram sendo analisadas, — enquanto objetos de estudo e fontes da pesquisa desta tese doutoral —, o conteúdo da produção do conhecimento, foi direcionando toda a análise, que tiveram como referência as categorias definidas inicialmente, que foram o pluralismo e o ecletismo epistemológicos.

Ou seja, a medida que fomos abordando esta referida produção do conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, especificamente a produção do conhecimento da linha de Pesquisa em História da Educação, fomos descobrindo os aportes teórico-metodológicos utilizados em cada Tese e dissertação analisada, bem como, as fontes, a descoberta das principais tendências epistemológicas, dos autores mais recorridos, tudo isso foi relacionado com os conceitos de Pluralismo e ecletismo epistemológicos que nós apresentamos e propomos como alternativa.

Fomos utilizando-se do próprio arcabouço teórico-metodológico presentes principalmente nas teses analisadas, e fomos realizando todo o processo analítico, à

luz das categorias definidas a priori — contudo, ampliadas no decorrer do processo —, que são: pluralismo e ecletismo epistemológicos (conforme dito anteriormente).

A origem da análise de conteúdo é a mensagem, e, neste caso, a mensagem explanada nas teses e dissertações da linha de pesquisa em História da Educação do Programa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, desde o período inicial das primeiras defesas dos trabalhos desta linha, em 2009, até os anos de 2014.

No terceiro capítulo desta tese, veremos algumas tendências entre as produções acadêmicas, em que mostramos as similitudes e as diferenças entre estas. E isso também faz parte do processo de categorização da técnica da Análise de Conteúdo.

Por fim, foram apontadas as possibilidades de efetivação do tipo de pluralismo defendido neste trabalho doutoral.

Categorias centrais no estudo também foram conceituadas, como pluralismo e ecletismo epistemológicos. Estas categorias permeiam todo o trabalho desta tese, servindo como parâmetros para a análise.

Sobre a educação e suas concepções pedagógicas conseguimos compreendê-las melhor quando visualizamos a base epistemológica que fundamenta cada uma. E para esta visualização também necessitamos estar embasados num consistente e abrangente alicerce teórico e epistemológico. Pois, em meio a uma pluralidade de concepções faz-se muito importante conhecer seus respectivos paradigmas epistemológicos, para que possamos enxergar com clareza, ou seja, entender com consciência as várias concepções pedagógicas. Dessa forma, nossas escolhas não serão ecléticas, mas podem ser plurais, democráticas e emancipadoras.

Quando compreendemos as bases epistemológicas e os pressupostos filosóficos dos autores trabalhados em nossas produções intelectuais, podemos aproximar, entre si, tais autores com mais criticidade e clareza, distinguindo suas bases de conhecimento, suas concepções de mundo.

Para uma melhor compreensão desse assunto, conceitos como de epistemologia e de educação são esclarecedores.

Por epistemologia entendemos que esta consiste em um estudo sobre a ciência, enquanto sinônimo de conhecimento. É dessa forma, uma teoria do

conhecimento, em que se analisa os pressupostos, os fundamentos do conhecimento científico (DALAROSA, 2008).

Ao estudar a epistemologia esta nos leva à análise dos pressupostos do conhecimento: a ontologia. Esta se refere ao *a priori* que, teoricamente, tem sido colocado na história da Filosofia como sendo o materialismo e o idealismo. Conforme a ontologia idealista, a origem de tudo está na consciência (mundo das ideias). Sendo esta consciência quem explica a matéria; dessa forma, o homem é determinado pelo pensamento, ele vive como pensa. Aristóteles explicou esse *a priori* como sendo o motor imóvel, aquele que gerou o princípio de tudo sem necessitar de elemento algum para assumir como parâmetro. No entanto, para a ontologia materialista, o *a priori*, o início de tudo, é a matéria (mundo concreto). Para esta concepção é a matéria que determina a consciência (pensamento), ou seja, o homem é aquele que pensa como vive, sua vida concreta constrói seu pensamento, contrariamente ao que afirma o idealismo (DALAROSA, 2008).

O princípio de como se processa o conhecimento também é esclarecedor, pois, diz respeito à gnoseologia, ou, em outros termos, ao método e a lógica. Em que esta (a lógica) é o procedimento de como direcionar o pensamento para evitar cair em erro, não significando que exista só uma lógica. Existe a lógica formal e a lógica dialética. A primeira é aquela que considera a não contradição; afirmando que há identidade; e a segunda, considera o princípio da contradição, ou a não identidade. Tal panorama revela que o pesquisador poderá buscar a epistemologia do idealismo formal ou dialético, como o materialismo formal ou dialético.

A epistemologia procura a explicação dos métodos, dos princípios e dos fundamentos da ciência. O conhecimento científico é o seu objeto de estudo, ela não se preocupa com as particularidades estudadas pela própria ciência. Portanto, esta epistemologia passou a significar uma teoria do conhecimento científico. “Após a filosofia de Kant ter postulado a separação ente filosofia e ciência, esta passou a ser concebida como conhecimento vinculado à realidade material, física; ideia levada as últimas consequências pelo Positivismo”. (DALAROSA, 2008, p. 345).

Existem várias epistemologias, em que algumas são predominantes na modernidade. Estas produziram seus efeitos na ciência de forma geral e na educação. Pode-se enfatizar a metafísica, o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético. Alguns breves comentários serão expostos a seguir sobre estas epistemologias, com a intenção de mostrar a importância de tentarmos

descobrir a(s) base(s) epistemológica(s) que fundamenta(m) os autores investigados. E, dessa forma, perceberemos se a comunicação entre os autores abordados se deu de modo plural ou eclético.

Para a Metafísica existe uma essência universal que direciona o conhecimento, a verdade. O conhecimento da realidade se dá quando os princípios universais se sobrepõem a esta realidade. Em que o método trabalhado é o dedutivo. A parte só pode ser explicada se deduzida a partir de um apriorismo universal; tendo, dessa forma, um pressuposto idealista.

O positivismo, enquanto concepção científica, embasa-se na análise dos fenômenos partindo das leis da natureza, principalmente, as leis físicas. Parte do específico (particular), da matéria considerada como algo dado; defende a necessidade da neutralidade científica, e procura a verdade a partir da experiência. Acredita que a verdade está na natureza e que o homem deve conhecer as leis naturais para, assim, tornar-se apto para intervir. Conforme esta epistemologia, com esses mesmos princípios é que se deve investigar a sociedade. Há também uma sobreposição do objeto na relação cognoscente-cognoscível (relação sujeito-objeto). E o conhecimento é visto como revelação racional e neutra daquilo que o objeto representa. Portanto, seu pressuposto é materialista.

A fenomenologia, por sua vez, tem como a priori a perspectiva idealista, e o método é a hermenêutica, que significa a interpretação que o sujeito realiza sobre a realidade. O sujeito é determinante na relação sujeito-objeto, em que o conhecimento da realidade acontece pela interpretação que o sujeito realiza sobre o objeto. Busca a essência dos fenômenos e considera que toda consciência é intencional. Esta vertente idealista se apresenta como crítica ao Positivismo, e seu grande representante é Edmund Husserl, dentre outros pensadores; inclusive teóricos da corrente teórica Existencialista, como Sartre, Schelling, etc. Tal corrente é derivada da Fenomenologia.

Sobre o Materialismo Histórico-dialético apresentado por Karl Marx e Friedrich Engels, parte do princípio de que a realidade só pode ser conhecida se considerarmos o a *priori* da matéria, analisada na lógica dialética, em que o método leva em conta a contradição (a não identidade). Tem como característica a percepção de que a realidade está em constante movimento e, portanto, não é vista como estática e acabada, bem como, percebe que a essência dos fenômenos não se dá na aparência destes. Também tem como centralidade em suas características



e princípios a contradição e a totalidade, além da historicidade e a criticidade diante da imediatez da realidade. Nesta dimensão de contradição e totalidade significa que o concreto que é valorizado é o concreto pensado. O real é analisado teoricamente e é entendido a partir das suas múltiplas determinações. O concreto na perspectiva marxista constitui-se na explicação do contexto histórico e suas contradições. Em outros termos, o que temos é uma práxis em que não há dicotomia entre teoria e prática, que considera as mediações presentes em todo processo, em vistas de uma transformação social.

Segundo Dalarosa,

É visível o entrelaçamento entre as diferentes concepções. A título do exemplo, podemos citar Sartre 'fenomenológico' ou Sartre 'positivista', ou até, segundo alguns pesquisadores, Sartre marxista ou cristão. Assim também se pode falar da 'invasão' positivista no marxismo e assim por diante. Isso não significa dizer que se defende uma postura eclética. Diz respeito aos equívocos cometidos quanto à análise de tais concepções. A coerência a um paradigma explicativo deve-se à coerência do método. No caso do materialismo histórico, o critério para a busca da verdade, da cientificidade, está na aplicação do método do Materialismo Histórico-dialético e não na leitura fundamentalista ou fragmentada da teoria(DALAROSA, 2008, p.346).

Tanto a epistemologia quanto a educação são decorrentes da concepção de sociedade, de homem e de conhecimento que se adquire (DALAROSA, 2008). Pois, historicamente a educação esteve relacionada à formação de determinado tipo de homem, ligada a certa organização social. Por exemplo, juntamente com a concepção burguesa de homem e de sociedade está a concepção burguesa de educação; nesta está presente um conceito determinista de homem atrelado aos princípios das leis da natureza, em que o Positivismo de Augusto Comte colocará sua centralidade.

Há ainda outras concepções básicas de educação, como, a concepção pedagógica da essência e a concepção pedagógica da existência. Apesar de não nos aprofundarmos nestas concepções neste estudo; mas, brevemente, podemos Apesar perceber que:

Entre uma concepção e outra, teóricos como Pestalozzi, Herbart, Comenius, Rousseau, Dilthey, Piaget, Vigotski, entre outros, procuraram dar a tônica do que seria a característica do ato de educar. Tais concepções não ficaram imunes às críticas. Críticas

estas que levaram alguns teóricos e educadores a mesclarem as pedagogias da essência e da existência buscando numa o complemento da outra (DALAROSA, 2008, p. 346).

As pedagogias da essência dizem respeito àquelas embasadas no idealismo epistemológico, e as pedagogias da existência são aquelas ligadas ao materialismo epistemológico.

Na citação podemos destacar o aspecto da mescla das pedagogias, que nos leva a questionar se esta mistura se dá: numa perspectiva plural ou eclética? Entendendo que o pluralismo epistemológico conduz a uma aproximação entre as concepções, tentando promover um conhecimento mais amplo, mais integral, uma unidade na diversidade, de modo coerente e conciliável, em que é possível distinguir as várias concepções em meio ao diálogo. Já o ecletismo, nesta dimensão epistemológica, acaba por confundir estas múltiplas e diversificadas concepções, ao aproximá-las de forma indistinta, caindo na incoerência e contradição das ideias, ao misturá-las aleatoriamente. Portanto, percebe-se que, em geral, no decorrer de todos os contextos históricos educacionais, há sempre a presença dessas mesclas de correntes teórico-metodológicas as mais diversas, que, em muitas situações, levam ora ao pluralismo, ora ao ecletismo, na construção do conhecimento. Estes termos tendem a serem confundidos, como se significassem a mesma coisa.

No que se refere ao quadro brasileiro, na década de vinte, do século XX, a educação passa a ser evidenciada como elemento de integração social e aquela capaz de elevar a ordem política e econômica do país. Neste contexto, surge o manifesto dos pioneiros da educação nova, em 1932, a criação da USP, em 1934, do Senai, em 1942 e do Senac, em 1946, surge ainda um movimento reivindicatório por uma lei de diretrizes e bases da educação, dentre outros acontecimentos.

Há toda uma epistemologia que embasou a produção do conhecimento em educação nos anos 20 e 30 do século XX. Em outros termos, há uma concepção de homem e de sociedade que se coloca como fundamento das propostas educacionais que emergiram nessas décadas.

Segundo Saviani (1995), as pedagogias podem ser apresentadas conforme a concepção burguesa-positivista de homem, de sociedade e de conhecimento. São denominadas de pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. E para Dalarosa (2008), hoje é possível acrescentar a pedagogia das competências, a empreendedora, e outras.

No que refere-se a Pedagogia Tradicional temos que tal pedagogia tem como parâmetro o ideal iluminista, que acredita no progresso da sociedade por meio do uso da razão, em que o conhecimento é considerado canal de libertação. É uma concepção de educação alicerçada na epistemologia positivista que a vê como emancipadora da humanidade. Dessa forma, a educação é percebida como aquela que detém um poder e uma autonomia que não dependem da ordem social, bem como, parte do ponto de que o homem é determinado pela natureza e que pode emancipar-se pela educação. Esta foi a idealização da burguesia revolucionária contra o antigo regime feudalista. Portanto, essa ideia de educação tem como centralidade o intelecto, a lógica, a disciplina, o conteúdo, e na atividade pedagógica a centralidade é o professor, e aquele que não tem acesso à educação será marginalizado e excluído.

Sobre a Pedagogia Nova é também caracterizada a partir do princípio positivista de ciência e sociedade, em que essa concepção faz parte do contexto social cuja burguesia passava da condição de revolucionária para conservadora, devido não haver, neste momento, a necessidade de revolucionar, mas sim, de conservar (DALAROSA, 2008). A pedagogia é permeada por uma inversão de princípios e assume novas características que irão colocar o foco central do processo educativo na criança, ou seja, antes o professor era a figura central no ato educativo, com a Pedagogia Nova a criança assume essa condição centralizada, com vistas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Se antes era o adulto quem determinava os princípios da educação, do dever ser, agora será a criança quem determinará a partir de suas necessidades existenciais. A Pedagogia da essência (tradicional) dá lugar à Pedagogia da existência (nova) e opera-se uma inversão básica: o centro da atividade educativa passa do professor para o aluno, do lógico para o psicológico, da disciplina para o interesse, do conhecimento para o método. A libertação do homem passa a ser concebida como processo que se inicia com a libertação da criança para desenvolver suas potencialidades inatas. O excluído não é mais o ignorante, mas o diferente. Difunde-se a ideia de respeito às diferenças sem distinguir o significado de diferença e de desigualdade. (DALAROSA, 2008, p.347).

Esse tipo de educação atende aos interesses do sistema vigente, porque não almeja transformações nesse sistema.

No que se trata da Pedagogia Tecnicista, esta também embasada na epistemologia positivista, além de cultivada pelo pragmatismo e pelo empirismo, desenvolveu-se no Brasil nos anos de 1970 do século passado. Delega à educação uma conotação utilitarista e imediatista, e efetiva a dicotomia do ensino, a antiga separação entre o pensar e o fazer.

No Brasil, especialmente com a LDB5692/71, difundiu-se o Ensino Médio profissionalizante paralelamente ao ensino médio “científico”, de formação geral. A dualidade consistia no fato de a classe trabalhadora acessar prioritariamente o Ensino Médio profissionalizante, fazendo deste a formação terminal e inserindo-se no mercado de trabalho. Já as classes abastadas buscavam o Ensino Médio de formação geral e, posteriormente, ao Ensino Superior e, em muitos casos, o nível de pós-graduação (Ib, p.348).

Dessa forma, entende-se que a escola do conhecimento, do pensamento reflexivo é para as camadas elitizadas, enquanto que a escola do fazer é destinada às camadas pobres. Portanto, esta dualidade serviu para reproduzir a sociedade de classes, já existente; não havendo nenhuma pretensão em superar esta desigualdade. Com este tipo de Pedagogia todos àqueles que não dominam a tecnologia, os instrumentos tecnológicos, são excluídos e marginalizados. Bem como, a prioridade do processo pedagógico não estará mais no professor ou no aluno. Pois, todos estão subservientes à técnica e à racionalização da atividade pedagógica.

A sociedade capitalista atual é legitimada pelas concepções atuais de pedagogia burguesa, em que, ao assumirem os propósitos liberais e positivistas, expandem a lógica empresarial para a educação e apresentam como proposta a racionalização do processo educacional considerando a escola como uma empresa. Apoiadas na Teoria do “capital humano”, as roupagens atuais da pedagogia burguesa ratificam a ideia de superação das desigualdades sociais pela educação, evidenciando o conceito de empregabilidade, incutindo no sujeito a responsabilidade pelo alcance da equalização social (DALAROSA, 2008).

A ideia repassada por essas concepções pedagógicas é a de que a escola deve educar para as exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, a postura da escola e da educação se limita, quase exclusivamente, a ser moldada para atender aos critérios do mercado, permitindo que o nível de qualidade dessa escola e dessa educação seja medido pelo sucesso profissional dos seus egressos,

regulado pelo mercado. Daí, a tão falada educação voltada para a cidadania reduz-se à educar para o emprego, e a educação integral de cunho crítico não é o foco principal no cotidiano concreto escolar, mesmo que, em tese, seja anunciada sua perspectiva crítica e em vistas desse desenvolvimento integral.

Portanto, reproduz-se a mentalidade que a boa escola é a que capacita para o trabalho, e, assim, camufla-se a realidade social injusta, a desigualdade, a péssima distribuição de renda, o racismo, e tantos outros problemas da sociedade; como se os espaços de trabalho, salário e qualificação profissional não tivessem relação com estes aspectos, mas dependessem apenas do tipo de educação escolar que cada pessoa recebe. Esta educação não forma a pessoa na sua integralidade e nem encaminha para a emancipação, pois a escola deveria assumir, efetivamente, a sua função social de contribuir para essa formação integral do ser humano. Nesta ótica de integralidade, “ela contribuirá para formar primeiro o homem, depois o cidadão e por último o trabalhador” (DALAROSA, p.348, 2008). Dentro desta lógica, percebemos que algumas pedagogias só contribuem para uma formação simplista, limitada a uma perspectiva mercadológica. Contudo, alguns autores destacam duas pedagogias que seguem um percurso diferenciado dessa perspectiva mercadológica capitalista, que são: a Pedagogia da Esperança, de Paulo Freire, e a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani; considerando, entretanto, a divergência de natureza epistemológica em que estão fundamentadas.

No entanto, nos deteremos, brevemente, apenas na Pedagogia Histórico-Crítica, em cuja base está uma crítica à sociedade e à escola burguesa, e parte dos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético. Para essa concepção, o homem é um ser histórico que transforma a natureza e a sociedade aonde vive, ou seja, ele produz e se reproduz no seu relacionamento com esta natureza e com os seus semelhantes. Ao se reproduzir, o homem procura sanar necessidades que se apresentam pelo próprio existir humano. Emerge daí “a necessidade de conhecer, criar e trabalhar”. O trabalho por ser organizado socialmente, pode gerar libertação ou exploração, alienação. Tal alienação quando se dá, torna o homem negado e, devido a esta possibilidade, faz-se preciso conhecer a realidade em que se está inserida e construir a consciência de sua condição histórica, em busca de libertação. Surge daí a grande importância do acesso ao conhecimento produzido historicamente. A concepção histórico-crítica de educação é aquela que está de acordo com a centralidade do ensino como meio de democratização do saber

construído, sem o qual não há processo de libertação. Esta concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica intenciona explicar o homem como ser histórico, e sua questão fundamental para sua prática pedagógica é diferenciar o aluno empírico do aluno concreto. Nesta diferença percebemos que o aluno empírico é aquele que se expõe diante do professor com suas demandas, em sala de aula. Em que estas demandas se apresentam de modo imediato e requerem uma atitude, que, por sua vez, acaba sendo também imediata que pode não contribuir para o seu desenvolvimento enquanto homem, cidadão. Já o aluno concreto é visto em sua totalidade como ser histórico. As demandas desse aluno concreto descobrem explicações na totalidade das relações sociais das quais faz parte. Há uma explicação pela exposição das múltiplas determinações.

A referida Pedagogia Histórico-Crítica conduz a uma prática educacional distinta da maioria das demais práticas. Saviani, enquanto autor desta Pedagogia, sugeriu 5 passos como forma de efetivar a prática embasada nesta concepção:

1. A prática social como início do processo; em que o homem é levado em conta como ser social e este é o elemento chave pelo qual produz, se reproduz e constrói conhecimento científico. Pois, sem a explicitação da prática social não há possibilidade de fazer da ação do homem uma ação transformadora, bem como, também não será possível tornar o conhecimento um canal de libertação.
2. Problematização da prática social. Esta necessita ser problematizada para alcançar na totalidade das contradições históricas uma resposta para a ação, o ensino e a aprendizagem.
3. Instrumentalização; que diz respeito ao ensino, ao acesso ao conhecimento esclarecedor da realidade em voga. O conteúdo a ser ministrado não é determinado *a priori*, colocado de modo arbitrário ou mecânico. Ele objetiva a explicação da prática social, antes desconhecida, mal compreendida.
4. Catarse. Consiste no momento da transformação do desconhecido em conhecimento. Neste ponto, há uma superação do senso comum pelo saber elaborado.
5. Retorno à prática social; que refere-se a possibilidade de ação (intervenção) na realidade devido o conhecimento dela ter propiciado compreendê-la e pode levar a orientar uma nova ação (SAVIANI, 1997).

Todos estes passos se dão dentro de uma dialética, por isso, não são passos desvinculados, distintos e mecânicos.

Entendemos que a epistemologia, a educação e a prática docente são produções humanas e históricas e, portanto, não contém nenhuma neutralidade, mas sim, estão embutidas de caráter político.

Sobre os impasses Contemporâneos no Pensamento Social e na Educação temos que, a centralidade desses impasses dá-se entre os dois grandes paradigmas antes referidos, que são o Racional e o Irracional<sup>9</sup>, onde este último reemerge na contemporaneidade para contrapor-se ao Paradigma Racional. Essa sua reemersão tenta convencer a todos de suas qualidades e necessidades, na verdade, consiste, ao mesmo tempo, uma tarefa cautelosa e perigosa. Pois, se há necessidade de questionar todo um tipo de racionalidade que existe, há também que questionar o que se entende por irracionalidade, os caminhos enveredados de cada um desses conceitos; sabendo que não dá para se fechar numa tendência ou noutra preconceituosamente, e que as respostas que a humanidade precisa para ser melhor não virão por meio de uma exclusividade de um ou de outro paradigma de maneira isolada. Saber selecionar o que existe de importante e racional em cada tendência também é necessário. O perigo está em cair em extremismos fechados e frustrantes e em não deixar claro o que se entende por racionalidade e por irracionalidade e o que se pretende defender. Além de que é importante não deixar ambígua a posição assumida e não avaliar os conceitos de forma discriminatória.

Será que todo paradigma é puro? Será que em algumas tendências irracionais não há também indícios de racionalidade? E o inverso também é verdadeiro?

Grosso modo, o que é considerado irracional tem se identificado com subjetividade, com o mundo dos sentidos. Porém, é importante lembrar que esta subjetividade faz parte também da plena racionalidade, pois esta última engloba grande parte da totalidade humana.

Acredita-se que os irracionalismos que se confundem com subjetivismos, no seu sentido pejorativo como a palavra mesmo expressa, em que prevalece o individualismo exacerbado que se coloca no centro de tudo, deve ser expurgado.

---

<sup>9</sup> Paradigma irracional é um termo usado por alguns autores; contudo, a palavra irracional contém em si uma imagem negativa, por expressar a ideia de contraposto àquilo que é racional. Mas, neste estudo o termo irracional deve ser entendido como dimensão subjetiva do ser humano.

Para não querer cair numa falsa neutralidade, coloca-se a posição desta pesquisadora, qual seja a defesa de um paradigma social que tenha uma racionalidade coerente, sensata e equilibrada, ou seja, uma racionalidade que está a serviço do bem comum da humanidade, ajudando cada homem a se tornar sujeito de sua história, livre e que ajude a ter acesso ao direito de usufruir de todos os bens necessários para viver com dignidade. Uma racionalidade que respeita o homem em sua totalidade: seu ser físico, intelectual, psicológico, espiritual, político, social e cultural, levando-o a assumir sua dimensão racional contendo nesta todo o seu ser subjetivo.

Na realidade, é uma racionalidade que se auto-avalia em seu proceder e avalia as estruturas vigentes, além de estar aberta para suas próprias mudanças em vista de possíveis melhoras e que não rejeita o que é diferente, mas permite a convivência e consegue enxergar o que pode ser acréscimo em seu mundo, e, acima de tudo, sabe que não é absoluta e que não pode dar respostas para todas as indagações, respeitando sua própria limitação.

Defender a dimensão subjetiva inerente a todo ser humano não é ser irracional, é ser defensor da totalidade humana, onde nesta há além do racional, que se identifica com a intelectualidade, o pensamento trabalhado, a objetividade, há também o sentir humano que contém sua afetividade, sua sexualidade e todo o seu ser emocional que completa cada pessoa e a faz ser pessoa humana.

Nesse sentido, refere-se a uma plena racionalidade, sendo esta formada por todas as dimensões do ser humano. Poder-se-ia até afirmar que, em uma racionalidade há irracionalidade – entendida esta como o mundo dos sentidos – e que, portanto, racionalidade e irracionalidade numa mesma perspectiva dialética se complementam e formam uma plena racionalidade.

Segundo os estudiosos da Escola de Frankfurt<sup>10</sup>, a origem do irracional está no exercício de um determinado tipo de racionalidade que é a razão instrumental e que este irracional representa-se por todas as formas de totalitarismos. Acrescenta-se ainda que esta forma de racionalidade é paradoxalmente irracional, trata-se de um tipo de racionalidade científica, que intenciona a dominação da natureza para fins lucrativos, colocando a ciência e a técnica submissa ao capital. Não se pode aderir à razão inocentemente, pois o sujeito autônomo foi desaparecendo absorvido

---

<sup>10</sup> A Escola de Frankfurt, fundada em 1928, possui como expressões: Theodor Adorno, Marx Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, dentre outros.



pelo totalitarismo uniformizante da indústria cultural ou da sociedade unidimensional. (MARCUSE, 1967).

Condensando tais ideias, constata-se que os teóricos da Escola de Frankfurt fazem crítica à razão de dominação, isto é, a todo tipo de controle da natureza exterior e interior.

Mattos (1993,p.124), de forma clara, coloca sua ideia a respeito de racionalidade: “A racionalidade que separa sujeito de objeto, corpo e alma, eu e mundo, natureza e cultura, acaba por transformar as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação e a memória em inimigos do pensamento”.

Diante da faceta da racionalidade, em que aparece como controladora e destitui o sujeito de seus aspectos empíricos e individuais, Mattos(1993), acrescenta que cabe a este sujeito, em parte destituído,

(...) ser o mestre e conhecedor da natureza; ele passa a dar ordens à natureza, que deve aceitar sua anexação ao sujeito e falar sua linguagem – linguagem das matemáticas e dos números. Só assim a natureza poderá ser conhecida, isto é, controlada, dominada, o que não significa ser compreendida em suas dissonâncias em relação ao sujeito e nos acasos que ela torna manifestos. Os acasos da natureza são incontornáveis porque constituem um obstáculo resistente ao exercício triunfante da razão controladora. (Portanto), a ciência domina a natureza ‘abolindo’ matematicamente os acasos através do cálculo estatístico, mas não controla a incoerência da vida(MATTOS, 1993, p. 387).

Decerto, há necessidade de se retornar à autonomia do sujeito, à consciência de seus objetivos. Sua emancipação no nível individual tentar-se-á ser atingida ao se buscar solucionar o conflito entre a autonomia da razão e as forças contrárias que atingem essa mesma razão (MARCUSE, 1967).

Acredita-se que a emancipação no nível individual pode favorecer o clima propício rumo à emancipação social. Sem dúvida, ambas as emancipações devem fazer parte de um mesmo fim: a felicidade dos homens.

Resgatar um sentido novo sobre a razão e mais especificamente a razão científica<sup>11</sup>, é a proposta mais racional, em lugar de resgatar uma irracionalidade solta, sem um fundamento consistente e lógico, desvinculada de todo sentido racional. Contudo, esta irracionalidade pode ter um sentido quando vinculada a um

---

<sup>11</sup> Razão científica é, o termo utilizado para apresentar a razão que também se expressa pela cientificidade, e é nesta área que a razão tem se mostrado mais problemática no contexto da modernidade.

saber lógico e racional, passando a ter um fundamento. Pode até parecer incoerência, mas na lógica dialética onde a contradição e a busca da totalidade estão presentes, o paradigma irracional tem sua complementariedade no paradigma racional. Assim, essa complementação contraditória permite atingir uma totalidade inerente a vida de todo ser.

Essa afirmação pode levar a crer que é possível uma convivência entre as correntes de pensamento como a Fenomenologia e o Marxismo; que apesar de terem princípios diferentes, podem se auxiliarem mutuamente.

Muitos teóricos posicionam-se contra o movimento irracionalista e levantam a bandeira de um “novo Iluminismo”. Iluminismo não limitado a nenhuma época, coloca-se como processo onde a razão aparece como aquela que sempre está assumindo uma postura crítica do presente, de suas estruturas e realidades históricas.

Ademais, a tendência irracionalista pós-moderna critica o uso da razão como arma do poder e agente da repressão, em vez de ser instrumento da liberdade humana. No entanto, alguns autores colocam-se contra esta tendência e defendem o exercício da razão plena - que é a tarefa do novo Iluminismo – que tenta apresentar aos adeptos do irracionalismo que é necessário uma crítica fundamentada conceitualmente, superando toda crítica não racional que conduz ao conformismo, e que não permite sair da facticidade, ou seja, do vivido. (MATTOS, 1993).

A proposta do novo Iluminismo consiste em que a nova razão crítica requer: fazer a crítica dos limites internos e externos da razão, consciente de sua vulnerabilidade ao irracional; estabelecer os princípios éticos que fundamentam sua função normativa; vincular essa construção a raízes sociais contemporâneas, submetendo-a à prova de realidade. Esse solo social do qual os sujeitos propõem e criticam argumentos, criticam as motivações subjacentes e desenvolvem as capacidades humanas de saber, de busca da verdade, da justiça e da autonomia (MATTOS, 1993).

A autora acrescenta que é preciso recuperar o espírito crítico que surgiu com a Ilustração, que despertou ao homem a possibilidade de construir racionalmente seu destino, liberto da tirania e das superstições.

O Iluminismo em seu ideal primeiro, antes de tornar-se movimento, propôs uma meta de ciência que era, conforme Rouanet,

(...) o de um saber posto a serviço do homem, e não o de um saber

cego, seguindo uma lógica desvinculada de fins humanos. Sua moral era livre e visava uma liberdade concreta, valorizando, como nenhum outro período, a vida das paixões e pregando uma ordem em que o cidadão não fosse oprimido pela religião, e a mulher não fosse oprimida pelo homem. Sua doutrina dos direitos humanos era abstrata, mas por isso mesmo universal, transcendendo os limites do tempo e do espaço, susceptível de apropriações sempre novas, e gerando continuamente novos objetivos (1987, p.27).

Diante deste contexto, alguns autores buscam diferenciar a Ilustração, enquanto ideias que nasceram no século XVIII — defesa da ciência e da racionalidade crítica contra a fé, a superstição e o dogma religioso; e enquanto defesa das liberdades individuais e dos direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder (absolutismo).

O principal representante foi o filósofo iluminista Immanuel Kant (1724 – 1804), que vincula ao Iluminismo uma tendência intelectual que não está presa a nenhuma época. Kant foi o primeiro a indicar ao homem a servir-se da sua própria razão em benefício particular e social. Esta tarefa se renova a cada novo momento e se dá por meio de duas condições necessárias, que são o exercício da razão crítica e da crítica racional.

Atualmente, esses conceitos de razão e de crítica necessitam ser reavaliados. Pois, segundo Aranha e Martins, quando se fala em razão, é preciso não mais acreditar ingenuamente que, apenas pelo fato de sermos homens, automaticamente já sejamos racionais. Também a de se admitir que, a partir dos estudos de Freud e Marx, “(...) tanto os impulsos do inconsciente como a ideologia (ou falsa consciência) são responsáveis por distorções que colocam a razão a serviço da mentira e do poder”(ARANHA e MARTINS, 1993,p.125). Isto é, torna-se necessário admitir que a razão também pode assumir o papel de deturpadora e pervertida.

Para clarificar essa colocação as autoras usaram o seguinte exemplo:

(...) quando a racionalidade assume as vestes de razão de Estado ou de razão econômica (como no caso do Brasil), estamos lidando com uma visão parcial e instrumental da razão que tenta adequar meios a fins. É razão que observa e normaliza, razão que calcula, classifica e domina, em função de interesses de classes e não dos interesses da sociedade como um todo. E, se o poder que oprime fala em nome da racionalidade, para combatê-la parece necessário contestar a própria razão (ARANHA E MARTINS, 1993, p.125).

A Escola de Frankfurt, parte dos seus autores contemporâneos, critica esse

tipo de racionalidade, porém, o alerta que alguns fazem é de que essa contestação não se dê através do irracionalismo, mas, por meio da atividade crítica da razão mais completa e mais rica, “(...) que dialoga e se exerce na intersubjetividade” (Ib,p.125).

Esta racionalidade por respeitar a totalidade de todo agir humano, conduz a uma perspectiva de vida mais rica, mais ampla e plural.

Em torno dessa totalidade do agir humano, contemporaneamente em crise, se insere a crise paradigmática, principalmente no tocante a crise da razão. De fato, são inúmeras as crises vivenciadas na sociedade contemporânea e entre elas também está a crise da moral. Na vida moral contemporânea, uma de suas características é a existência de diversos particularismos, estes se contrapõem ao ideal antigo de universalidade da moral. Percebe-se com muita evidência, o predomínio da atomização em inúmeras morais: das seitas religiosas, dos movimentos ecológicos e pacifistas, dos homossexuais, das feministas, dos jovens, e tantos outros.

Historicamente, a partir da modernidade, tendo seu auge na Ilustração<sup>12</sup>, a moral é secularizada, onde surge a edificação de um projeto de moral desvinculado da religião e tendo seu embasamento na razão autônoma.

Todavia, diversas críticas foram feitas à razão nos séculos seguintes. Dentre essas críticas relembramos a de sufocar as emoções, os sentimentos, a instintividade, os valores “da vida”, além de se tornar mecanismo de opressão política, mascarando a ideologia; e muitas outras queixas foram ainda lançadas à razão, pois, esta enquanto instrumento capaz de desenvolver a ciência e a tecnologia é, ao mesmo tempo, incapaz para solucionar os problemas por ela aflorados.

Algo grave que é decorrente de todo esse contexto é que ao perceber que o Iluminismo valoriza a autonomia do sujeito, esta proposta foi deturpada e levada a extremismos, pois, como se afirmou anteriormente, a subjetividade foi confundida com subjetivismo, e

(...) a busca de valores subjetivos e o reconhecimento do valor das paixões têm levado à inversão da hierarquia tradicional razão-paixão, ao individualismo exacerbado, à anarquia dos valores, o que culmina

---

<sup>12</sup> Ilustração: movimento racionalista do século XVIII, que consiste na crença no poder da razão para reorganizar o mundo humano.

com a impossibilidade do equacionamento dos critérios da vida moral (ARANHA e MARTINS, 1993, p.288).

É preciso esclarecer que há importância nos vários tipos de moral e que não se deve negá-los, já que eles representam o posicionamento por parte dos que são discriminados e excluídos. O cuidado que devemos ter, com a referida atomização é que, inúmeras vezes, se dá a perda do sentido de totalidade da ação humana, correndo o risco de não se enxergar as várias situações de maneira inter-relacionadas.

Exemplificando:

É importante o esforço dos movimentos feministas no sentido de buscar o reconhecimento da maioria da mulher. Mas essa luta, desvinculada das questões políticas, pode levar – como muitas vezes levou a descaminhos. Afinal, a emancipação feminina não pode ser compreendida apenas a partir da oposição homem-mulher, mas como um dos elos do sistema de poder mais amplo em uma sociedade dividida, onde persistem formas de exploração de trabalho humano (ARANHA e MARTINS, 1993,p.288).

Outro dilema da moral na sociedade contemporânea, é que dos diversos grupos minoritários e suas respectivas morais resulta a ideia de que a ação moral não teria fundamentos, levando ao relativismo das decisões imediatas e aos casuísmos.

Portanto, a moral no mundo contemporâneo remete a um impasse: Por um lado, o predomínio da ordem subjetiva da vivência e emoções — muitas vezes transformando em subjetivismos (individualismos) e relativismos que faz prevalecer somente os interesses individuais desvalorizando os coletivos —, a emergência de novos valores (que ainda não trazem segurança para a sociedade em geral), a anarquia de princípios ou ausência deles; por outro lado, a presença da razão instrumental, que é dominante e mecanismo de repressão, como denunciaram Marx, Nietzsche, Freud e tantos outros.

Enfim, analisando a crise da razão contemporânea e objetivando não cair nos irracionalismos, filósofos tais como os representantes da Escola de Frankfurt – já mencionados anteriormente – buscam desenvolver o trabalho de resgate da razão não dominante, capaz de autocrítica e que esteja a serviço da emancipação humana.

Esses filósofos assumiram a perspectiva Iluminista em uma dimensão mais ampla do que aquela que diz respeito ao momento histórico da Ilustração, no século XVIII — como já anteriormente referida. “Assim, um pensador iluminista é aquele existente em qualquer tempo e cujas ideias fazem uso das luzes da razão para combater as superstições, o arbítrio do poder e para defender o pluralismo e a tolerância” (Ib,p.288).

A tendência Iluminista surge como uma das alternativas que procura ajudar no impasse da busca dos fundamentos da moral. O pensamento do filósofo Jürgen Habermas — oriundo da Escola de Frankfurt — tenta apontar uma direção na superação desse impasse.

Para esse autor, a saída consiste na teoria da ação comunicativa, que oferece os elementos para que se compreenda a ética discursiva.

A ética discursiva é uma teoria da moral que busca fundamentar-se na razão. Apesar de sofrer a influência de Kant, não se embasa no conceito de razão reflexiva, mas na razão comunicativa. Isto é,

(...) enquanto na razão Kantiana o juízo categórico está fundado no sujeito e supõe a razão monológica (do monólogo), o sujeito em Habermas é descentrado, porque a razão comunicativa supõe o diálogo, a interação entre os indivíduos do grupo, mediada pela linguagem, pelo discurso (Ib, p.289).

Muitos consideram a razão comunicativa mais rica, pois, esta se dá partindo da relação entre os sujeitos, e estes são capazes de assumirem uma postura crítica diante das normas, é, portanto, uma razão processual. Nesse sentido, a legitimidade das normas não provém de uma razão abstrata e universal, nem está na dependência da subjetividade narcísica de cada pessoa, mas sim, do consenso encontrado a partir do grupo, do conjunto dos sujeitos.

Daí, resulta que a subjetividade transforma-se em intersubjetividade, onde o discurso instalado nas relações é, de fato, interpessoal. Contudo, torna-se necessário lembrar que a interação entre os sujeitos deverá dar-se sem os recursos de pressões típicas do sistema econômico (que se norteia na influência do dinheiro), ou do sistema político (que se fundamenta no exercício do poder). A ação comunicativa trabalha com a suposição do entendimento entre os indivíduos que objetivam, por meio de argumentos racionais, convencer o outro (ou se deixar convencer) sobre a validade da norma; implantando-se dessa forma a sociedade da cooperação, da

sociabilidade, da solidariedade, da espontaneidade.

Segundo Lessa, a teoria do Agir Comunicativo – que tem em Habermas seu principal representante — se constitui na mais articulada tentativa, nas últimas décadas, de substituir, pela esfera da intersubjetividade, a centralidade do trabalho característica da tradição marxiana. Esta teoria“(…) propiciou a polarização entre a postura marxiana, que concebe o trabalho enquanto categoria fundante, e a postura mais moderna, para a qual a sociabilidade é articulada pela fala, pelo mundo da vida” (LESSA, 1997,p.193).

De acordo com Lessa (1997), Habermas difere do pensamento de Lukács, ao argumentar que o trabalho não é a categoria fundante do ser social, pois já se encontra nos primatas superiores e nos homicídios. A articulação do trabalho com a fala seria o que distinguiria o humano da natureza, e que esta articulação é que seria uma exclusividade social, pois, para Habermas, é ela o fundamento do agir comunicativo.

Lessa esclarece que: “A construção da linguagem e das suas estruturas lógicas mais profundas, é elevada, deste modo, a componente fundamental do mundo dos homens” (Ib, p.193).

Habermas não se constitui na única vertente de questionamento da centralidade do trabalho, tal como postulada por Marx. Pois

(...) a diminuição numérica e do peso social do operariado fabril clássico, no contexto da emergência do ‘toyotismo’ e da crise do ‘fordismo’, tem fornecido novos elementos para o questionamento do trabalho enquanto categoria central da sociabilidade, nas mais diferentes vertentes. Por outro lado, a derrocada do bloco soviético possibilitou um retorno das teses liberais mais conservadoras, uma revalorização das relações de mercado e da democracia burguesa como a forma mais ‘equilibrada’ possível das relações sociais. (Ib,p.192 e 193).

Tais elementos vem subsidiando a ampliação da crise paradigmática também denominada de crise da modernidade, que,

Tomando por referência às ciências sociais, dentre as análises procedidas pelos mais diversos autores, há uma certa unicidade de entendimento entre a maioria, ao compreender essa crise como decorrente da crise do paradigma racionalista instaurado na modernidade. (ALMEIDA, 1995, p.1).

De fato, para certos autores, a crise dos paradigmas na contemporaneidade

vivenciada pelas ciências sociais e pela área da educação, constitui-se em uma crise sem precedentes em toda a sua história, visto que não diz respeito a uma crise "(...) de uma ou de outra de suas correntes teóricas constitutivas, como acontecia no passado" (EVANGELISTA, 1992, p.11). Contudo, devido a sua profunda dimensão, está-se frente a uma verdadeira crise paradigmática (Racionalidade x Irracionalidade).

Na realidade, "as grandes teorias sociais construíram o seu paradigma sob a influência da crença no triunfo inexorável da razão e do progresso, numa história civilizatória da humanidade" (Ib,p.11).

A crise paradigmática no campo científico provocou consequentemente uma crise educacional. Diante da crise, alternativas foram postas ao longo do conflitivo e polêmico século XX. Desse modo, se discute contribuições plurais, no campo das ciências e da Pedagogia que poderiam apontar no sentido de uma melhor qualidade para as práticas educacionais. Portanto, as questões referentes à educação não podem ser compreendidas isoladamente, mas dentro de um entendimento de totalidade. Um novo modelo de percepção é proposto a partir de uma visão de realidade plural e complexa.

A minha tese é a de que é possível a efetivação de um pluralismo epistemológico que, em meio a diversidade, identifica-se com categorias como: unidade, totalidade, interdependência, interrelação, intercomunicação, práxis, complementaridade, dialética, síntese, interconexão, perspectiva de conjunto, contextualização, coesão, interdisciplinaridade; este pluralismo propõe a superação da fragmentação, do individualismo, do relativismo, do fechamento teórico-metodológico, da unilateralidade. Tal pluralismo pode ser efetivado em qualquer área do saber, principalmente no campo educacional e na história da educação.

Todavia, para averiguarmos tal tese precisamos continuar questionando: o pluralismo epistemológico vivenciado pela História da Educação, conduz à uma produção do conhecimento clara, consistente em seus fundamentos, coerente com suas opções teórico-metodológicas? Ou tal pluralismo conduz à dispersão e fragmentação do conhecimento? Existe unidade em meio à diversidade teórico-metodológica? Ou, existe confusão, inconsistência e incoerência em meio à multiplicidade epistemológica? Essas foram algumas questões que surgiram ao longo da investigação e as páginas que se seguem são uma tentativa de respondê-las.



## 1.1 IMPASSES CONTEMPORÂNEOS PRESENTES NO CAMPO DO SABER SOCIAL E NA EDUCAÇÃO

O Pensamento Moderno tem entre os seus principais marcos as chamadas revoluções científicas que se deram entre os séculos XVI e XVII. Desde então, emerge a denominada razão moderna ou nova ciência, embasada na astronomia e na física. Nesse período acontece uma verdadeira revolução na visão de mundo. Passa a se destacar a importância da observação e da experimentação para a ciência em seu processo de desenvolvimento isso em contraposição à visão de mundo religiosa. Toda essa revolução, em que a ciência assume sua primazia, atinge não somente a economia, a política, a ética, a cultura, a estética, mas, principalmente o campo epistemológico.

Surge um novo modelo de explicação da realidade, alicerçado no primado da razão, tudo isso instituído pela Modernidade. Em outras palavras, esta Modernidade enfatiza a capacidade humana em formular teorias científicas a partir de leis objetivas. Esse pensamento fundamenta o projeto epistemológico de tradição racionalista iniciada por Descartes e a perspectiva empirista inaugurada por Francis Bacon. Contudo, é com o filósofo alemão Immanuel Kant que as reflexões serão ampliadas sobre as possibilidades da razão na organização e sistematização dos dados empíricos de modo mais científico. Kant buscou superar as concepções fechadas e absolutizadas dos seus antecessores, e passou a discutir o vínculo entre razão e experiência e as possibilidades de cada uma na construção do conhecimento (SIMIONATTO, 2009).

Kant (apud TONET, 2006) em suas formulações a respeito da produção do conhecimento evidencia dois elementos fundamentais que são: a existência do objeto que impulsiona a ação do pensamento e a atuação do sujeito ativo e de sua capacidade de conhecer.

Ao vincular “razão” e “experiência”, afirma que o sujeito não tem a capacidade de conhecer “a coisa em si”, somente captar sua aparência, sua expressão fenomênica, não sendo possível conhecer a essência dos fenômenos pesquisados. A análise da realidade é realizada aqui pela “razão fenomênica”, a partir de um modelo que o sujeito do conhecimento elabora de forma subjetiva, tendo nos dados

empíricos o ponto de partida e o ponto de chegada (KANT apud TONET, 2006, p.11).

Esse pensamento, focado e centralizado na capacidade da consciência individual e independente para o conhecimento do mundo, percorreu no curso do século XVIII e em todo o período do denominado Iluminismo. O filósofo Hegel, nos primórdios do século XIX, destaca-se com o seu questionamento sobre esse pensamento subjetivista. Nesse contexto, surge uma polêmica entre o pensamento Kantiano e o Hegeliano. Pois, neste último há o estabelecimento da distinção entre objetividade e subjetividade no processo do conhecimento e é reafirmada a razão como fundamento da existência humana. Passa então, da razão fenomênica” ou acrítica existente em Kant, para a razão dialética presente em Hegel. Esta razão dialética é aquela que tem a possibilidade de perceber a processualidade dos fenômenos sociais captando-os além de sua aparência (SIMIONATTO, 2009).

Hegel dá início a uma proposta revolucionária de compreensão do real. Tal proposta foi sintetizada por Coutinho (2006) em três núcleos: o humanismo, que remonta à compreensão do homem enquanto produto da sua própria atividade, de sua história coletiva; o historicismo concreto, referente à afirmação do caráter ontologicamente histórico da realidade, com a consequente defesa do progresso e do melhoramento da espécie humana; e a razão dialética, que trata-se da compreensão objetiva e subjetiva da realidade e da superação do saber imediatista e intuitivo. Esse modo de apreensão da realidade, inaugurado com o pensamento hegeliano, contribuirá para a formação teórica de pensadores como Marx, Engels e toda a tradição marxista.

A passagem entre os séculos XVIII e XIX foi atingida pela formulação do Estado burguês, com transformações importantes nas áreas econômica, política, social e cultural. Os aspectos necessários para a ruptura com o feudalismo e o aparecimento do novo modo de produção capitalista, foram propiciados pela hegemonia no campo das ideias. A emergência da sociedade burguesa fará surgir um forte processo de modernização, face as inúmeras mudanças que a muito tempo estavam latentes na Europa, tanto no espaço da ciência e da tecnologia, como na organização política, no trabalho, nos modos de propriedade da terra, na distribuição do poder e da riqueza entre as camadas sociais.

O processo de modernização social e cultural, em que no primeiro inclui a

economia e o Estado, e no segundo inclui a arte, o saber e a moral, é resultado da racionalização características das sociedades ocidentais desde o final do século XVIII, e revela o surgimento da própria modernidade, conforme alguns teóricos, como Max Weber. Duas importantes matrizes teóricas da razão moderna se destacam nesse período, que são: o positivismo de Comte e a teoria social de Marx. Estas matrizes teóricas são a base das grandes e intensas mudanças e contradições que interferem nesse histórico.

As ideias comteanas vão servir de apoio à ordem burguesa, devido às estruturas econômicas, sociais e políticas, constituídas pela burguesia, necessitarem, para sua manutenção, de uma ideologia que não favorecesse as lutas sociais e políticas que apareciam neste cenário. O Positivismo de Comte ao investigar a sociedade de acordo com as leis da natureza e tendo como referencial a biologia, concebe esta sociedade como uma ordem natural que não pode ser alterada e nesta ordem os homens devem resignar-se.

Deste positivismo irão derivar as vertentes funcionalista, estruturalista e estrutural-funcionalista, que adotam uma abordagem instrumental e manipuladora da realidade. Essa forma de conhecimento do real fundamenta a denominada racionalidade formal-abstrata ou razão instrumental, que não aceita a dimensão dialética, histórica e humana da práxis social. Ao renunciar a tais dimensões, as correntes vinculadas ao racionalismo formal fortalecem o irracionalismo, ou seja, uma visão fetichizada da realidade social. (COUTINHO, 2006).

Contemporânea a teoria Positivista está a teoria social de Marx; este, por sua vez, também é uma importante expressão da razão moderna. O objeto de estudo de Marx é a sociedade burguesa, e seu objetivo a superação desta, por meio de um processo revolucionário; portanto, sua teoria diferencia-se da de Kant e da de Comte. Pois, o conhecimento em Marx não se coloca somente como instrumento para a compreensão da realidade, mas, coloca-se como possibilidade de sua transformação, conforme as necessidades e os interesses de uma classe social. Marx desenvolve sua razão dialética ou razão ontológica que almeja apreender o real em suas múltiplas determinações e ratificar a natureza histórica e criativa da práxis humana.

Uma das peculiaridades essenciais da razão ontológica é a perspectiva da totalidade. Retomada de Hegel, essa perspectiva considera numa análise da sociedade a contemplação das relações de produção da vida material e das

instituições jurídicas e sociais, tais como o Estado, a família, a ciência, a arte e a ideologia. O conhecimento da realidade nesta via marxiana busca desvendar todas as determinações e relações inerentes a essa realidade, sejam elas sociais, econômicas, políticas e culturais; dessa forma, consegue ir além da aparência, além da superficialidade e imediatez da vida social. A razão ontológica, portanto, contrapõe-se à razão instrumental, e em seu método Marx também propõe como ponto de partida a realidade empírica, contudo, ao revelá-la, permite uma contundente crítica à sociedade capitalista, e assim, assume uma força política no enfrentamento pela transformação social (SIMIONATTO, 2009).

Se a razão moderna afirmou-se, no século XX, a partir das grandes teorias sociais ou das “grandes narrativas”, pode-se dizer que as transformações societárias em curso desde as últimas décadas do século XX desafiam implacavelmente o conhecimento e os modelos de interpretação do mundo. A crise geral do capitalismo, desencadeada na transição entre os anos 1960 e 1970, e as respostas articuladas pelo grande capital provocaram mudanças significativas em diferentes esferas da vida social. (SIMIONATTO, 2009, p. 91).

A modernidade começou a ser abalada por inúmeros fatores e vários foram os contextos de crises em várias instâncias da sociedade. A crise das ideologias, anunciando o fim das utopias, devido ao fracasso do socialismo real nos países do Leste europeu, e as críticas referentes aos paradigmas teóricos, políticos e históricos expuseram em questão o projeto da modernidade. Bem como, as promessas da modernidade, como a emancipação da humanidade em que esta atingiria graus elevados de vida, e as propostas idealizadas de liberdade e fraternidade que não conseguiram concretizar-se. É neste panorama que emerge, hegemonicamente, a crise dos paradigmas em meio às ciências humanas e, sociais e no âmbito da educação. Esta crise está relacionada, sobretudo, aos modelos clássicos de conhecimento da realidade.

O marxismo passou a sofrer grandes críticas, pois, foi entendido, como uma concepção determinística e insuficiente para compreender as dimensões da subjetividade, da cultura, do simbólico, do imaginário, do cotidiano e das representações sociais.

A ‘razão dialética’, colocada em xeque, teria se esgotado, cedendo lugar ao irracionalismo e ao relativismo. Ampliou-se, a partir de

então, o embate entre modernidade e pós-modernidade, destacando-se a novidade dos chamados “novos paradigmas” como caminhos analíticos alternativos para se fazer ciência e se conhecer a realidade social. (SIMIONATTO, 2009 p.91).

Apesar da ideia de pós-modernidade não ser recente, o termo em si só passou a ter mais evidência no campo do conhecimento a partir de meados dos anos de 1970. Na filosofia as primeiras discussões se deram com Jean-François Lyotard. Em seu livro “A condição pós-moderna”, ele reflete a sociedade como uma rede de comunicações linguísticas, uma multiplicidade de jogos; portanto, nesta reflexão não é perceptível o entendimento de que a sociedade é uma totalidade orgânica, um lugar de conflitos; o que transparece é que a realidade e a experiência humana são formadas por signos de linguagem. (SIMIONATTO, 2009).

Também nos anos de 1970, há um destaque nas ideias de Michael Foucault, que apresenta argumentos polêmicos, que se parecem com as ideias da pós-modernidade e coloca-se contrário aos paradigmas totalizantes.

Discute, de forma privilegiada, sobre o poder presente no Estado, refletindo esse poder no espaço da micropolítica presente em instituições e cenários particulares. Outros autores também se destacam nessa perspectiva pós-moderna no contexto contemporâneo, como: Michel Mafessoli, Jacques Derrida, dentre outros.

Uma das características desta pós-modernidade é o não acreditar nas grandes teorias sociais. Evidencia categorias que valorizam aspectos mais locais, operativos, particulares, como a subjetividade, a fragmentação, o singular, isso leva à uma visão de mundo mais flexível, individualizada, parcelada, em contraste com categorias como totalidade, essência, profundidade. Há uma nova falta de profundidade, que se percebe estendida tanto na teoria contemporânea quanto em toda essa cultura da imagem e do simulacro; um consequente enfraquecimento da historicidade tanto em nossas relações com a história pública quanto em nossas formas de temporalidade privada (JAMESON, 1996).

Os problemas e as contradições em todas as dimensões da vida social se agudizaram devido as grandes transformações<sup>13</sup> societárias ocorridas nas últimas

---

<sup>13</sup> As grandes transformações societárias dizem respeito às transformações que se deram principalmente no mundo do trabalho, com o crescimento da tecnologia, em que grande parte do trabalho humano foi substituído pela máquina; além da grande emersão dos contratos de trabalho temporários, terceirizados e informalizados (contrariando as leis trabalhistas) além de todo um processo de globalização das sociedades quebrando as fronteiras entre estas. Bem como, transformações culturais que fizeram surgir novos valores, como crescimento do individualismo e

décadas do século XX e início do século XXI, submetidas ao controle do capitalismo financeiro. A razão dialética perde seu espaço enquanto recurso de análise da realidade social e passam a ser evidenciadas as tendências fragmentárias de explicação do real.

Sobre a produção do conhecimento passa a haver uma centralidade nas práticas discursivas e uma ênfase em questões ligadas ao cotidiano e aos novos sujeitos sociais (ligados aos grupos de minoritários) em que o foco está nas micro-realidades, em detrimento das perspectivas teóricas totalizantes.

No âmbito das ciências sociais e na área da educação, surgem polêmicas metodológicas, em que são exaltadas as abordagens individualistas e culturalistas, como se só estas favorecessem maior entendimento com o mundo vivido pelos sujeitos coletivos. Havendo, com isso, uma priorização dos elementos culturais como solução das análises dos fenômenos contemporâneos, não considerando a totalidade social.

Os denominados “novos paradigmas” assumem, como bandeiras epistemológicas, “trabalhar não a realidade, mas as suas representações”; não o universal, e sim o singular, o micro, o pontual; não as questões macro, de estrutura, mas o cotidiano, os fragmentos; não o futuro, e sim o presente; não o público, mas a intimidade. (CARVALHO, 1995, p.5).

E para Rouanet (1989) o mundo social se desmaterializa, passa a ser signo, simulacro, hiper-realidade.

Diante das amplas e complexas realidades provocadas pelos processos de globalização, desencadeadas no cotidiano concreto dos sujeitos sociais, são apresentadas micronarrativas que expressam uma razão fenomênica (kantiana) ou uma razão instrumental (positivista), em que valorizam só a aparência e imediaticidade dos fatos e acontecimentos socio-educativos. Não há uma valorização da análise embasada na razão dialética, que tem como percurso da parte para o todo, do singular ao universal, da aparência à essência, do objetivo ao subjetivo, e vice-versa. Portanto, as categorias totalidade e essência são menosprezadas. Surge, então, uma visão reducionista e deformada do real.

É inegável que a globalização abriu novos desafios e horizontes no âmbito do conhecimento, instituindo dilemas práticos e teóricos na análise do emaranhado campo de movimentação das classes e grupos sociais, das estruturas de poder, dos processos de integração e fragmentação, das tensões religiosas, étnicas e de gênero. Às demandas tradicionais agregam-se novas demandas resultantes da complexificação da sociedade capitalista. Tais fenômenos requerem, todavia, orientações teóricas capazes de captá-los não somente em suas particularidades, mas em suas múltiplas determinações, enquanto momentos de uma totalidade “viva, aberta e contraditória”. (SIMIONATTO, 2009, p.93).

A pós-modernidade também se caracteriza por perceber (equivocadamente) uma dicotomia entre objetividade e subjetividade, ou seja, acredita que a modernidade, com suas macroteorias, só valoriza a objetividade dos fatos e não vincula esta objetividade com a subjetividade; contudo, esta separação é falsa, pois, toda objetividade é produzida pelo sujeito (subjetivo) seja ele sujeito individual ou coletivo. Portanto, as categorias objetividade e subjetividade são interdependentes. Além de que, defende que o marxismo estaria alicerçado numa visão fechada e economicista, em que lançou fora de suas análises os aspectos subjetivos dos processos sociais.

Face a isso, Simionatto (2009) esclarece que, na teoria marxista o entendimento da objetividade histórica não se limita ao campo da produção, no sentido de que essa também engloba a reprodução das relações, se consideradas a partir de uma perspectiva histórico-ontológica, incluem também os processos singulares dos indivíduos sociais, entretanto, sempre ligados a historicidade que os embasa.

Diante deste panorama aqui apresentado, Simionatto (2009), analisa a pós-modernidade como sendo um modelo que está estreitamente vinculado a uma nova tipologia de hegemonia ideológica nesse estágio do capital globalizado. Em que toma por alicerce as teorias do efêmero, do fragmentário, do descontínuo, e que torna forte a alienação e a reificação do presente, propiciando-nos não percebermos os nexos ontológicos que constituem a realidade social e afastando-nos, gradativamente, da compreensão de totalidade da vida social.

A autora mostra que esta ideologia não se reduz à esfera teórica, mas penetra nos modos de pensar, impõe modelos, está presente na produção de mercadorias e também na produção de relações sociais, nas diversidades de consciência social enquanto elementos articuladores de uma concepção de mundo.

São várias as expressões dessa pós-modernidade e que podem ser percebidas em três níveis: no cotidiano, por meio da valorização dos modos particulares de viver, dos signos, do simulacro e da hipercomunicação; no nível econômico, face a mundialização do capitalismo e suas manifestações estruturais e superestruturais, com ênfase para a cultura informatizada; e no nível político, pela não valorização do Estado e os novos meios de expressão da sociedade civil, que é convocada à assumir uma ampla rede de grupos segmentares que passam a formar o espaço da política moderna. (ROUANET,1989).

A atual reestruturação do capital para se realizar requer estratégias de dominação econômica, mas, exige também a socialização de novas regras de conduta e valores, que possam suprir a necessidade não só do campo da produção, mas, inclusive, o da reprodução social. Surge a imposição não somente pela criação de uma nova maneira de organização do trabalho e do capital, mas também, à construção de novos acordos e consensos entre capitalistas e trabalhadores, devido o domínio do capital não atuar apenas na aquisição da mais-valia, mas também na aceitação e consentimento das classes à nova ideologia.

Faz-se necessário, neste contexto, moldar um novo perfil de homem com atributos morais e intelectuais susceptíveis à nova mentalidade e ordem do capital. Pois, para a implantação do novo modo de produção de acumulação flexível (que sucedeu o modo fordista) e a integralização de novos padrões organizacionais e de trabalho, existentes na pós-modernidade, em sua dimensão econômica, para efetivarem-se precisou de um elaborado sistema de comunicação, de dinâmicas de informações e de um processo de racionalização das técnicas de repasse e de circulação de mercadorias, que ultrapassa o espaço econômico (GRAMSCI, 2000).

No que diz respeito ao espaço da cultura no âmbito da pós-modernidade, também manifesta as mudanças ocasionadas pela globalização do capitalismo. Pois, pensadores vinculados à tendência pós-moderna, utilizam-se da linguagem e, de forma destacada, fazem também uso das novas tecnologias de comunicação, de distribuição do conhecimento, enquanto fortes mecanismos de impulsionamento de novos padrões culturais. De fato, a globalização provocou uma imensa dinâmica de interação e intercâmbio cultural entre diversas populações e nações (HARVEY, 1992). Já não existem mais muros entre os Estados nacionais e a emergência de densos movimentos culturais favoreceram a mistura de várias culturas antes isoladas, edificando novas identidades, mais inter-relações e trocas recíprocas, além



do investimento em culturas que transcendem as nacionalidades.

Há toda uma aproximação e interconexão entre regiões e povos diversos que modificaram a relação tempo e espaço, tudo isso devido às conquistas tecnológicas nos sistemas de comunicação, por meio da microeletrônica e da mídia.

Segundo o autor, referido anteriormente, o compulsivo alargamento das redes de comunicação, apesar de permitir o entrelaçamento entre distintas culturas e suas vivências democráticas, concomitantemente, também expande o poder dos grupos manipuladores de informações, possibilitando o aparecimento de valores totalitários, condutas irracionais e a ampliação dos modos de alienação.

Acrescenta-se a todo esse quadro, uma nova ideia de sociabilidade, ligada a constituição de referências culturais articuladas pela cultura do consumismo, provenientes do intenso e rápido processo de intercâmbio, mundialização de produtos e comercialização de mercadorias, promovidos pelos canais de comunicação e pela publicidade. E em volta da ideologia consumista constroem-se e espraiam-se novos estilos de vida, em que são assumidos novos valores, hábitos, desejos, concepções de mundo, no âmbito da arte, do lazer, da música, da moda, da literatura, da alimentação, da vida como um todo. Emerge uma nova sociedade com um perfil que valoriza o efêmero, o descartável, o passageiro, o superficial, a aparência. Em que, além do descarte de coisas materiais, também descartam-se relacionamentos, pessoas, modos de ser e de agir, valores, estilos de vida, aquilo que é diferente, ou o que é inadequado (inconveniente) ao sistema (HARVEY, 1992).

De acordo com Simionatto(2009), o capital penetra invasivamente a dimensão da vida privada das pessoas, na forma intensificada de mercantilização e burocratização de necessidades, e na forma de manipulação dos comportamentos. Envolvida com essa ideologia, a indústria da cultura realiza a função de construir um perfil de atitudes e modos de vida convenientes à conservação da racionalidade capitalista.

Há ainda uma acentuada valorização dos aspectos individuais e de alguns grupos coletivos, sem a percepção de pertencimento de classe social; bem como, existe a sobreposição do privado sobre o público, em que ações que deveriam ser de responsabilidade estatal deixam de existir e surgem os apelos à sociedade civil para atividades voluntárias, filantrópicas e solidárias sem a primazia do Estado naquilo que lhe compete. E, com isso, há um enfraquecimento da consciência e do agir político, um crescimento da alienação, e dispersão das ações histórico-sociais.

Na política, os interesses transnacionais superam a ideia de Estado-nação. E as reformas neoliberais fazem concretizar a cultura edificada com o processo de globalização econômica na pós-modernidade. Tais reformas retiram a legitimidade e dissolvem tanto o liberalismo democrático, quanto a possibilidade de construção de um projeto socialista. São peculiaridades dessa política pós-moderna: fundamenta-se nos ajustes econômicos, que tornam-se concretos na privatização e na exaltação do mercado, na defesa anti-Estado, nas funções distorcidas delegadas à sociedade civil, na desvalorização da política e da democracia(SIMIONATTO, 2009).

Do nosso ponto de vista, a sociedade civil pode escolher realizar trabalhos solidários e organizados, contribuindo com as ações estatais, para o desenvolvimento do país. Mas é do Estado a maior responsabilidade de proteger a qualidade de vida de todos, igualmente; por meio da garantia dos direitos. Ressalto isso por que há pontos de vistas distintos em relação ao papel da sociedade civil, muitas vezes, derivados da própria compreensão de Estado que se tem na respectiva sociedade.

As conquistas ligadas aos direitos universais, à cidadania, às garantias sociais, frutos das lutas dos trabalhadores, passaram a ser vistas como atraso, de uma alternativa de Estado assistencialista que iria num percurso contrário às imposições do capitalismo tido como moderno. Surgiu uma ideia referente à ineficiência da gestão pública, e efetivou-se uma cultura de apoio à privatização. Em muitos casos, consequência da própria incompetência e das relações por vezes perniciosas entre o público e o privado em certas nações ocidentais.

Com a cultura de substituição das ações do Estado pela livre regulação do mercado, o poder político passa a ser compreendido pela perspectiva do poder econômico, firmando-se um elo dos atores políticos com o capital, que é o apoio material de sua sustentação. A partir de tal perspectiva, a classe burguesa tenta eliminar os antagonismos entre as distintas classes, objetivando estabelecer um “consenso ativo” em nome de uma enganosa ótica universal da realidade social. Para alguns, tudo isso em vista de fortalecer e perpetuar a hegemonia de uma classe sobre a outra.

A linha política predominante da contemporaneidade é a troca dos interesses universais e de classe por objetivos de grupos específicos e localistas; há uma micropolítica que se manifesta nas reformas pontuais e nas lutas cotidianas, e que ameaça as possibilidades de totalização dos processos sociais e educativos.

Desvalorizam-se instituições universais, em favor de uma variedade de poderes fragmentados e espalhados em meio a toda a sociedade civil. Essa dispersão agudiza os elementos corporativos da economia, além de não permitir a efetivação de uma “vontade coletiva”, de um cenário ético-político de natureza universal. Há um individualismo exacerbado que fragmenta os sujeitos coletivos, decorrente dessa cultura que exalta os valores particulares e individuais em favorecimento do capital e em detrimento da organização das classes sociais, ou em detrimento da agregação de grupos sociais, que formem uma unidade mais coesa e ampla, em busca de interesses comuns.

Aparece um emaranhado de inúmeras e pequenas demandas segmentadas, são as lutas das minorias, pela terra, moradia, educação, saúde, emprego, que “hipertrofiam-se” por não vincularem-se à “grande política” para a construção de novas relações, não conseguem unir os diferentes interesses particulares em demandas universais. Pois, a intenção das elites é fazer permanecer todas as questões ao nível somente particular, desligadas da perspectiva de totalidade, devido, dessa forma, ser mais fácil a despolitização e burocratização pelo Estado. De fato, a primazia é do privado sobre o público e as lutas têm se limitado aos aspectos locais e parciais.

Diante de todo esse contexto decorrido até o momento, percebemos que as crises contemporâneas e as transformações societárias são provenientes do movimento que as classes sociais desenvolvem no embate à crise contemporânea do capital. Portanto, tais transformações não são decorrentes somente da globalização, da crise do Estado e da crise da modernidade ou dos paradigmas, mas, prioritariamente, advém do capital. Pois, algumas leituras ou interpretações dessa sociedade contemporânea e suas crises, escondem a centralidade do trabalho, camuflam a origem das classes sociais e dos processos que criam e reproduzem o capitalismo, dissimulando suas contradições, naturalizando as transformações sociais e os processos de onde se fundam. Tudo isso provoca novas exigências de formação e prática de docentes e discentes, exigências de um processo educativo capaz de corresponder a este cenário de crises e transformações; a começar por uma educação que mantenha uma via permanente de atualização e crítica do contexto em que está inserida.

O contexto existente é de que o capitalismo almeja soluções para seus próprios entraves e limites, e uma das características da atual fase deste capitalismo

é a contundente ofensiva sobre o mundo do trabalho e o esforço no intuito de exigir maior controle e subordinação aos trabalhadores.

Na década de 1990, no âmbito do Brasil, se dá o processo de expansão da lucratividade do capital de forma estratégica, mediado pelo aniquilamento de direitos sociais historicamente conquistados e consolidados; os mercados nacionais abrem-se ao capital especulativo; o superávit primário é gerado para garantia de pagamento dos juros da dívida; o patrimônio público e as atividades de atribuição do Estado são privatizadas (exemplo: as políticas sociais públicas). Essas medidas destroem as condições de vida das classes subalternizadas e todas as esferas da vida de um país.

Passou a haver a predominância do capital financeiro; redefiniu-se o ciclo das mercadorias; o Estado é rebaixado pelo mercado nas funções de regulação da vida social. Há ainda uma reestruturação e tecnificação do trabalho, que tornou-se mais homogêneo e indiferenciado (KOIKE, 2009).

A força viva e humana de trabalho é sobreposta pelo trabalho morto e isso é decorrente da racionalidade. Em que esse trabalho tornou-se mais autônomo, flexível e simplificado; acrescentando ainda, as sutilezas estratégicas de manipulação do capital sobre esse trabalho, que também tornou-se mais opaco e alienado, e isso fere a dignidade da vida do trabalhador (KOIKE, 2009).

Há uma ampla realidade contraditória, em que se dá o novo padrão produtivo; este se firma mediado por estratégias e movimentos ideopolíticos voltados à impregnar na sociedade as condições dos novos modos de gerenciamento e controle do trabalho.

O perfil exigido, pelo mercado, para o trabalhador é de que este seja polivalente, com disposição para atender em distintas funções ou postos de trabalho, com novas qualidades técnicas e sócio-intelectivas. Suas formações profissionais específicas perdem a sua funcionalidade, em nome dessa polivalência. Portanto, além das poucas oportunidades de emprego o trabalhador não é considerado com o seu saber, além da perda de organicidade da sociabilidade produzida no fordismo/keynesianismo (KUENZER, 2006).

O capitalismo se reatualizou impondo interferência na subjetividade do trabalhador para concretizar a sua sociabilidade (capitalista). Este capitalismo, em seu novo padrão de sociedade, exige outro modo de trabalhar, viver, pensar, que perpassa por toda formação educativa, em todos os seus níveis, inclusive penetra a

educação superior, sua política educacional, suas concepções teórico-metodológicas e pedagógicas.

Conforme Gramsci (2001), necessita-se formar o “novo homem” e o “novo trabalhador”, segundo as atuais requisições da reprodução capitalista.

Portanto, todo processo educativo será primordial nessa empreitada de formação.

É preciso configurar características sócioprofissionais que insiram novas qualidades, ideias e valores junto a força trabalhadora. Evidenciam-se qualidades comportamentais que se revelam na postura individual, com destaque no empreendedorismo, na criatividade, na adaptabilidade e capacidade de atuar em clima de crise ou tensão. O novo perfil profissional requisitado passa por critérios preferenciais no mercado, e o indivíduo faz seu auto-investimento, que passa por um controle de qualidade em todos os órgãos, instituições e empresas. Categorias como qualificação, diploma, profissão, que predomina no fordismo, caem em desuso e vem à tona uma concepção de competência, na qual destrezas e habilidades constituem “capital individual”, “capital humano”, ferramenta para agir, instrumento para ter êxito social’ (VASCONCELLOS, 2003& FRIGOTTO, 1993).

O sistema educacional e todos os seus processos e requisitos educativo-formativos passam a ser pressionados para que se adaptem e se tornem funcionais ao novo padrão produtivo.

Para Koike (2009), educação superior tornou-se mercantilizada e universidade subtraída, e esta é o lócus de toda formação acadêmico-profissional. Com a reestruturação do sistema nacional de educação, cuja direção é fornecida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, de 20/12/1996, toma forma, no Brasil, a atual configuração pedagógica e sócio-institucional da formação profissional em todas as áreas, inclusive a formação do educador/pedagogo. Com esta constituição e com a LDB estabelecem-se os dispositivos jurídico-institucionais das mudanças que viriam a acontecer no panorama geral da educação e, em especial, na de nível superior.

No interior do quadro do ajuste neoliberal, que no Brasil se deu na década de 1990, ocorre o processo de adequação do sistema educacional às exigências de solução do capital à sua crise contemporânea.

Nesta referida década de 1990, as funções do Estado foram redefinidas, provocando a retirada de grande parte das políticas sociais públicas do âmbito do

Estado, para serem lançadas aos negócios privados. Há, de fato, uma política de mercantilização e empresariamento que passa a fazer parte do contexto das políticas públicas, enquadrando-se aí a política da educação, em que o público e o privado se confundem.

A educação superior surge no mundo mercantil como a área das mais rentáveis, favorável à expansão do lucro, nos fins dos anos 1900. Dessa data aos dias atuais a movimentação financeira na educação superior foi sempre crescente; são bilhões de lucro girando em torno dessa realidade.

A ideia de autonomia para a universidade, compreendida como liberdade acadêmica para produção do conhecimento com destino social universal, modifica-se em autonomia financeira. Pressionada a criar seu autofinanciamento, a universidade pública insere-se numa disputa por recursos no mercado como outra empresa qualquer. (KOIKE, 2009).

Em 2005, existiam 1.934 instituições particulares de ensino, com 80% das matrículas distribuídas em 86 universidades, 111 centros universitários e 1.737 faculdades isoladas ou integradas. Índice que colocava o país em sétimo lugar no ranking mundial de matrículas no setor privado. Os Estados Unidos, paradigma da economia privatizada, naquele ano, ocupava o vigésimo lugar. (BRASIL, 2005).

Mesmo com o crescimento mercantilizado da educação superior, contudo, não foi suficiente para contemplar as necessidades do país. “Na faixa etária entre 17-24 anos, a taxa nacional de matrícula no ensino superior, em 2005, era de 11,5%. Abaixo da Argentina, do Equador, Costa Rica, Venezuela, Peru, Uruguai, Chile, Bolívia, Colômbia e México” (BRASIL, 2005).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação implantou a meta de, em 2011, o Brasil ter 30% dos jovens daquela faixa etária na educação superior. Mas, ainda assim, esta meta estava abaixo da metade do que se observa nos países do centro do capitalismo.

Houve resistência de grandes setores da sociedade brasileira para não aprovar a reforma geral da educação superior, dificultando atingir a meta proposta. Entretanto, os dois governos inseridos neste contexto, FHC e Lula, tentaram dedicar-se nesta reforma; mas, o governo Lula, de forma exagerada, invadiu o país com decretos, medidas provisórias, leis, resoluções e portarias, na maioria das

vezes sem uma prévia discussão (KOIKE, 2009).

A universidade pública com todas as suas instâncias (corpo docente, técnico-administrativo, o ensino de graduação, a pesquisa, a extensão, a pós-graduação), passou a ser jogada para dimensão mercantil, por meio de todo um emaranhado aparato institucional e constitucional presente na atualidade do sistema capitalista.

Com tudo isso, há tendências danosas e imediatas em todas as formações profissionais inclusive na formação do educador/pedagogo. Koike (2009), situa 2 exemplos dentro desse contexto de educação mercantilizada: “São os Decretos de nº.5.622, de 19/12/2005, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituindo a educação a distancia (EaD) e o de nº. 6.096, de 24/04/2007, que estabelece o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)” (p.206).

A EaD embasa-se no ensino on-line, no nível da graduação, e alega que este tipo de ensino democratiza o acesso, contudo, propicia o alargamento desordenado da educação superior a baixo custo. Subjacente ao discurso da democratização do acesso há uma ideologia que almeja “trazer a Revolução Industrial para o ensino. Ou seja, de fazer o mesmo que fez a Revolução Industrial, transformar processos artesanais em processos fabris capazes de garantir uma produção em maior escala, mais barata e sem perda de qualidade” (CASTRO, 2006, p. 213).

Koike (2009), acrescenta que, a EaD no nível da graduação efetiva a mercantilização da educação no Brasil ao tornar-se “Ensino fabril”, outorgando-lhe um cariz discriminatório, devido serem criados dois tipos de ensino, de aluno, de formação, e de docente (quando comparados com o ensino presencial de qualidade). Este docente também assume a condição de “tutor de ensino” e, por vezes, o tutor não é docente oficialmente, mas adquire as funções de docente. Isto se dá em qualquer área de conhecimento, dividindo a vida acadêmica e o corpo profissional.

Há toda uma tendência de precarização da formação com a imensa quantidade de Cursos à distância emergindo em âmbito público e privado, sem um controle eficiente e eficaz de qualidade. Geralmente, esta modalidade de ensino, quando comparada com o ensino presencial, não tem atendido às exigências das Diretrizes Curriculares dos diversos Cursos presenciais, em suas distintas áreas, com isso, não se adequa aos projetos pedagógicos e profissionais que objetivam uma formação mais ampla e consistente do corpo discente.

No que diz respeito ao REUNI, este reconfigurou o modelo das universidades

federais no Brasil. Teve como objetivo dobrar a quantidade de vagas e matrículas na graduação, em 5 anos, de 2008 a 2012, e como meta atingir “90% na taxa de sucesso”, de aprovação.

Esta meta para a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior é extravagante, supondo “facilitação” na avaliação dos conhecimentos dos alunos. Com os recursos mal assegurados, o crescimento desejado pode apoiar-se em uma maior flexibilização e desregulamentação e isso pode custar um aligeiramento do processo formativo e expansão da precarização da atividade docente e técnico-administrativa.

A qualidade da formação e a produção de conhecimento estariam ameaçadas pelo ‘aulismo’ em detrimento da pesquisa, pela falta de formação de pesquisadores e de intercâmbio desinteressado (sem estar submetido à lógica comercial/lucrativa) com a sociedade (KOIKE, 2009, p.208).

A referida autora afirma ainda que a educação superior reeditou a lógica fordista do consumo em massa, em que as universidades federais foram modificadas, tornando-se escolões pós-médio e nesse cenário passarão a emitir certificados de natureza duvidosa e genéricos, provocando uma descaracterização das profissões, e com isso, as ocupações de trabalho seriam desprofissionalizadas, sem identidade e as diferentes áreas estariam comprometidas em seu exercício profissional. Além de uma formação aligeirada e minimalista que levará à generalização dos exames de proficiência, em face dos quais o mercado passará a darempregabilidade, contudo, esta não é sinônimo de emprego efetivo.

Há neste contexto de reforma educacional riscos eminentes em torno de questões ético-políticas sérias, como o não possibilitar ao indivíduo ter acesso a uma cultura condizente com o seu tempo, rebaixado no seu nível histórico e em sua condição de humanidade.

Ao transformar a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em emitente de diplomas banais, essa reforma esvazia a dimensão emancipadora da educação e subtrai o caráter universalista da instituição universitária. Ambiente institucional danificado, de ethos acadêmico degradado, ao se constituir lugar da formação acadêmico-profissional das novas gerações torna-se, também, solo de disputa e resistência aos processos de socialização do atual padrão societário. (KOIKE, 2009, p.208).



Faz-se importante lembrar que todo este quadro negativo na educação agudizou-se mais intensamente desde os anos de 1990 com a ofensiva neoliberal<sup>14</sup>, período este que agravou ainda mais a histórica concentração de renda e suprimiu direitos garantidos em lei. Período de perdas e fracassos dos trabalhadores, de degradação das condições de trabalho, em que houve destruição de suas estruturas organizativas, retirando direitos sociais e básicas condições de vida, e em que o Estado saiu de cena, deixando de assumir suas funções essenciais de responsabilidade com o social, agindo apenas minimamente. Neste sentido, é o mercado que dita as regras da sociedade, inclusive, conduz à educação aos seus moldes, tornando-a instrumento ideológico e voltada às suas exigências, reduzindo-a aos seus interesses (de mercado).

Portanto, o processo formativo-educativo em nível de 3º grau que deveria atingir uma totalidade social, no sentido de considerar suas múltiplas dimensões e construir competências e habilidades teóricas, ético-políticas e técnico-práticas, fundamentadas em um perfil de criticidade que conduza ao conhecimento e transformação da realidade, não proporcionará esta configuração se as instituições de ensino superior aderirem aos ditames deste mercado.

Esta concepção de totalidade social na formação de educadores, por exemplo, é contrário ao entendimento atual presente nas requisições do mercado, em que competências limitam-se a capacidades de executar atividades práticas, não valorizando a necessidade do conhecimento científico.

Há um desprezo e trivialização da teoria, que foca apenas no “aprender fazendo”, que marginaliza a apropriação histórico-crítica do conhecimento humano e por isso coisifica os fundamentos da reprodução da alienação da consciência. O ensino-aprendizado torna-se apenas operacional e exclui a sua identidade ontológica (FÉTIZON & MINTO, 2007).

Para Kuenzer (2006), esta concepção de educação expressa uma redução epistemológica funcional à formação da subjetividade pragmática, polivalente, competitiva, empreendedora, adaptativa e individualista, promovendo um consumo cada vez mais destruidor da força de trabalho e almejando a lógica da acumulação flexível.

---

<sup>14</sup>O Neoliberalismo significa um novo perfil político-ideológico assumido pelo sistema capitalista que surgiu em momento de crise do capital, objetivando a superação dessa crise, por meio da Reforma de Estado, e que tem como principal característica repassar grande autonomia para o mercado reger — com sua lógica mercadológica (privatista e lucrativa) — a sociedade como um todo.

O importante é que as formações em nível superior, principalmente nas instituições públicas, garantam o rigor teórico, histórico e metodológico, e que a flexibilidade curricular proporcione uma direção intelectual e ideopolítica plural, crítica, democrática e coerente. Que sejam preservados os vínculos entre as dimensões investigativas e interventivas enquanto condição central da formação e da relação teoria-prática (realidade), e também seja incentivado,

O pluralismo considerado prática do debate acadêmico e de disputa de projetos societários; interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, entre estágio/supervisão acadêmica e profissional; ética como princípio formativo atravessando o desdobramento curricular. (KOIKE, 2009, p.212).

Toda essa proposta formativa deverá objetivar assentar o ensino-aprendizado na dinâmica da vida social e proporcionar que o futuro profissional consiga inserir-se na realidade sócio-institucional de sua área específica.

No contexto em que proliferam cursos com finalidade empresarial, o princípio da flexibilidade curricular, traduzida em simplificação e aligeiramento do processo formativo, encontram respaldo nos pareceres emitidos pelo órgão que coordena a política educacional, desconhecendo o projeto construído pela categoria profissional e suas entidades acadêmicas e organizativas (Ib, p.213).

Nos anos 2000 as adversidades já vivenciadas tornaram (e são) bastante intensas na realidade como um todo; estas se expressam,

em formas regressivas que aprofundam a precarização do trabalho em geral e do trabalho docente em particular, dos direitos sociais, da educação, da seguridade social, da subjetividade, enfim, da vida dos trabalhadores. Realidade que se faz acompanhar da naturalização dos fatos sociais, das práticas do transformismo, cooptação e da despolitização dos processos sociais como reforço ao consentimento e adesão que configuram novas formas de sociabilidade com incidência na formação, (...) (NETTO e BRAZ, 2004).

Nesse cenário há uma grande ofensiva, em que o maior ataque se dá:

(...) com a mercantilização da educação superior, empresariamento da universidade pública, proliferação de cursos presenciais privados, graduação virtual, massificação como democratização do acesso,

entre outras práticas. O “iminente” se dá com a efetivação do REUNI e a reestruturação acadêmica a que aderiram as instâncias diretivas das universidades federais. Processos que ferem a formação nas diversas áreas e níveis e comprometem o desenvolvimento científico e cultural das novas gerações, aumentando as tendências de aprofundamento da subalternização econômica e política do país (KOIKE, 2009, p.214).

O problema está na subserviência aos critérios determinados pelo mercado, exigências de submissão/adequação às diretrizes do Banco Mundial e às imposições da Organização Mundial do Comércio e outros órgãos de gestão do capital, aceitos por vários governos brasileiros (KOIKE, 2009).

Conforme a Conferência Nacional de Educação realizada em 2010, são muitos os desafios para a construção de um Sistema Nacional de Educação verdadeiramente articulado.

Cury (2010), reflete que a concepção de sistema único de educação tem um enorme desafio, que é atingir a igualdade, contudo, o que move isto não é a escola, mas o próprio sistema social capitalista. Só que este é, em sua natureza sistêmica, essencialmente desigual. Portanto, os horizontes de cada um dos sistemas, educacional e capitalista, são horizontes que se contrapõem em suas naturezas, e sendo o primeiro imerso no segundo temos a contradição instalada. Dessa forma, questionamos: Como alcançar a igualdade alicerçada em bases da desigualdade?

Daí, torna-se evidente nesta perspectiva, que o desafio de um sistema único de educação se radicaliza na superação do próprio capitalismo (CURY, 2010). Ele acrescenta que esse desafio não é obstáculo para a realização de valores, princípios e normas comuns, bem como, de normas específicas, contidos na ordem jurídica atual.

Segundo Saviani (2010), os obstáculos à construção de um Sistema Nacional de Educação no Brasil, são obstáculos econômicos, referentes a tradicional resistência à manutenção do ensino público; são obstáculos políticos, em que há descontinuidade nas políticas educacionais, ou seja, descontinuidade nas políticas de reforma da educação; são obstáculos filosófico-ideológicos, ligados as ideias e interesses contrapostos ao sistema nacional de educação; são também obstáculos legais, representados pela resistência à aprovação de leis que possibilitem a organização do ensino no modelo de um sistema nacional brasileiro.

De acordo com Gracindo (2010), há, de fato, um temor de que a instalação de

um Sistema Nacional de Educação possa bloquear a autonomia dos entes federados. Para ela esse temor tem razão de ser, pois a maior ou menor centralização ou uniformidade do sistema, estará dependente da configuração a ser dada a esse Sistema Nacional de Educação. Este SNE não poderá menosprezar ou desconsiderar essa autonomia, mas contrariamente, deverá ser criado embasado nessa autonomia, em que esta será o princípio fundamental para a efetivação da unidade que protege a natureza da nacionalidade brasileira; aquilo que poderá ser afirmado como peculiaridade da unidade e de nação. Toda essa perspectiva de autonomia e de unidade, deverá conduzir todo o SNE, em suas políticas, legislação, normas e mecanismos de gestão em nível nacional.

Faz-se necessário um SNE que assegure a universalidade e a democratização do conhecimento para todos os cidadãos brasileiros, que, de forma articulada e respeitando as especificidades regionais e locais em toda extensão nacional, preserve o sistema federativo (GRACINDO, 2010).

Almeja-se a universalização da escola pública una e de qualidade para todos, e, para tanto, aponta-se a possibilidade de um SNE que estabeleça a unidade da diversidade, decorrente da atividade articulada entre os sistemas de ensino, e isso como ação preliminar para a afirmação do Regime de colaboração. Tal SNE significa a coexistência conjugada das redes pública e privada de educação, federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal. Este Sistema deverá ser situado com relação aos entes federados sem limitar essa relação a uma percepção funcional-estruturalista, mas enxergando-a imersa numa dialética que considera a unidade das diferenças com todas as suas contradições.

Gracindo (2010) fundamenta-se em Saviani, e considera a premissa de que o regime de colaboração é uma regra constitucional que não ataca a autonomia dos entes federativos, e, partindo dessa premissa, ela apresenta, a questão de que a autonomia dos Estados, municípios e D.F. fica garantida na organização do SNE, mediante a compreensão do termo autonomia que está proporcionalmente local. Neste sentido, no cenário da autonomia/diversidade registra-se a liberdade de agir dos entes federativos, assegurando, os direitos da diversidade e, ao mesmo tempo, os direitos da unidade. Isto implica uma dedicação intensa integrada e colaborativa, com o objetivo de efetivar novos alicerces na relação entre todos os entes, na intenção de proteger o direito à escola pública unitária para todos os sujeitos sociais.

Portanto, em nossa contemporaneidade, paralelamente aos enormes avanços

científicos e tecnológicos, as imensas conquistas da humanidade, também encontramos, contraditoriamente, um gigantesco processo de desumanização na história social, que de modo geral, apresenta ausência de cidadania, índices consideráveis de pobreza devido à elevada concentração de renda nas mãos de poucos; analfabetismo, violência, corrupção, etc. Há, de fato, uma realidade extremamente paradoxal. Neste contexto, encontra-se todo o processo educacional, que sofre com tais desigualdades e contradições sociais. Surge também um novo modelo de educação, embasado nas novas tecnologias da informação e da comunicação; também faz-se necessário percebermos dentro desta discussão o sentido das categorias pluralismo e ecletismo epistemológicos, enquanto algumas das categorias centrais deste estudo. É o que veremos no item a seguir.

## 1.2 CONTRADIÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO, PERSPECTIVAS EM BUSCA DE UM NOVO MODELO EDUCACIONAL E A RELAÇÃO COM O PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO

No Brasil o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) divulgaram em 2010, que houve um aumento no índice do número de crianças matriculadas nas escolas, em 2007 o índice era de 97%, em 2008 era de 97,5%, porém se considerarmos somente as crianças com idade entre 7 e 14 anos, o índice aumenta para 97,9%. Contudo, os números caem se visto a faixa etária de 15 à 17 anos, mesmo com um aumento mais evidenciado de 82,1% para 84,1%, ainda há um significativo percentual fora da escola e apenas 50,4% das pessoas nessa faixa etária estão no ensino médio, ou seja, quase a metade dos jovens que deveriam estar cursando o ensino médio estão fora ou não evoluíram o suficiente para estarem nas séries corretas.

Os dados percentuais revelam um aumento no número de alunos na escola na faixa etária mais jovem, mas isso não é o que mostram os números absolutos, que apresentam quedas de 30,2 milhões para 29,7 milhões de alunos.

Outro dado significativo que deve ser evidenciado, é que, mesmo que os números sejam bons para os jovens, há ainda 10% da população analfabeta (14,2 milhões de pessoas aproximadamente), esta quantidade é alarmante. Mesmo em queda, as pesquisas também revelaram que ainda há diferenças entre brancos e negros. Bem como, há disparidade entre os Estados, havendo queda de

escolaridade em Estados como: Roraima, Santa Catarina, Alagoas, Goiás, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Santa Catarina, apesar da queda, tem índices de analfabetismo abaixo de 5%, assim como São Paulo e Rio de Janeiro; porém, Alagoas, que também apresentou queda, tem 25,7% de sua população analfabeta.

Também vivemos um tempo histórico (Finais do século XX e início do séc.XXI) de dramáticas mudanças não só educacionais, mas políticas, sociais, econômicas, culturais e religiosas. Há ainda uma enorme aceleração da evolução do conhecimento humano, com um nível de acesso à informação como jamais se viu. As mudanças têm se dado numa velocidade assustadora, em todas as áreas da vida humana; inclusive mudanças econômicas e políticas, em que passam a existir as economias abertas, de um Estado moderno, que passou a valorizar a descentralização e as gestões democráticas, em contrapartida aos sistemas hierárquicos verticais de controle, provenientes do Estado-Nação com sua filosofia autoritária-centralizadora; este tipo foi declinando na história contemporânea.

Não existem mais fronteiras nacionais para a informação devido às tecnologias modernas. Ressurgiu um enorme incentivo ao livre comércio e a uma forte concorrência dentro de uma economia global; tudo isso tendo as tecnologias da comunicação e da informação como pano de fundo.

Ocorreram e ocorrem intensas mudanças culturais e mudanças no saber. Pois, instrumentos novos e novas ferramentas modificaram a cultura ao oferecer novos modos de fazer.

No que refere-se a informática e as suas articulações com outras tecnologias, estão sendo mudadas as formas de fazer, especialmente, as formas de pensar esse fazer. O novo cenário informático e informacional, além de alterar todas as estruturas sócio-econômicas e culturais, interfere ainda no modo como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo.

Esse contexto de mudanças no pensamento, conhecimento e apreensão do mundo, se dá devido a cultura informatizada solicitar a aquisição de hábitos intelectuais de simbolização, de formalização do conhecimento, de saber manejar signos e de representações que usam equipamentos computacionais (Cf.MORAES, 1997).

Pierre Lévy (1994), nos enfatiza que, com a informatização surge um novo tipo de gestão social do conhecimento, na proporção em que utilizamos um modelo digital que não é lido ou interpretado como um texto clássico, mas manuseado de

modo interativo.

Lévy (1994), explica sobre o processo de transmissão, representação e apreensão das informações dentro da história sócio-cultural da humanidade, e nos lembra que, no tempo da cultura oral, o pensamento ocorria através de situações cujas representações mais significativas para os membros da comunidade eram codificadas no modo de narrativas. Em que, numa sociedade com essas características, o universo cultural está firmado sobre as lembranças dos indivíduos, e a inteligência nesse tipo de sociedade está mais ligada com a memória auditiva. Pois, este era o único elemento de que disponibilizavam para acumular e transmitir as representações.

Esse autor continua sua retrospectiva histórica e esclarece que com a chegada da escrita, se dá um distanciamento entre quem emite e quem recebe a mensagem, pois, passam a estar separados no tempo. Essa separação retira de cena o mediador humano que adaptava ou traduzia o conteúdo das mensagens advindas de outro tempo e lugar, alargando o distanciamento entre o autor e o leitor. Para ele, isso passou a exigir um novo exercício de interpretação, de dá sentido, essencial no processo de comunicação. Nesse contexto, um novo tipo de memória passou a ser requerido pela escrita, que foi a memória de curto prazo.

Com o início da imprensa, novas e importantes transformações se deram nos modos de armazenamento e transmissão do saber. Desde então, o novo conhecimento já não é repassado por um mestre que o tenha recebido anteriormente; mas o leitor passou a ser um indivíduo isolado, que tem a alternativa de receber a informação de forma auto-suficiente. Com esta imprensa, surgiram novas possibilidades de associação, de novas combinações de textos e de repasse de informações, o que propiciou uma enorme alavancada o desenvolvimento das ciências, provocando um processo cumulativo e de expansão do conhecimento.

Com a emersão das mídias eletrônicas, com destaque para informática e a telemática, alterações substanciais se deram nas maneiras de conceber, guardar e divulgar o saber. As modificações técnicas impulsionadas por essas tecnologias exigem e produzem novos modos de representação, originando novas formas de conhecimento. Conforme Lévy (1994), com a informática, apreendemos o conhecimento por simulação, o que remete critérios e tipos de reflexão mental específicos, que atuam sobre as maneiras de pensar. Para ele, uma simulação não é lida e interpretada do mesmomo modo que os textos clássicos; é, sim explorada de

forma mais interativa. É um modelo interativo em sua essência, dinâmico, permeado de determinada autonomia, de ação e reação, no qual o indivíduo, ao manipular certos parâmetros, testa e simula todas as realidades possíveis. Isso poderá propiciar no usuário uma espécie de intuição, decorrente de um conhecimento teórico, de uma experiência prática ou de qualquer outro conhecimento advindo das tradições oral e escrita.

Nesta lógica de raciocínio, ao lidarmos com modelos de representação de objetos, ao simular, desenvolver a imaginação, antecipa-se a consequência dos atos, escolhe-se e decide-se deliberadamente.

A simulação aumenta os poderes da imaginação e da intuição. É como se fosse uma imaginação auxiliada por computador, uma importante ferramenta de ajuda para o raciocínio, muito mais potente do que a velha lógica formal na qual se baseava o alfabeto. O conhecimento decorrente seria mais operativo e menos absoluto do que o conhecimento teórico, mais adaptado às condições de uso, mais ajustado às realidades, permitindo a exploração de modelos cada vez mais complexos e em maior número se comparado à utilização dos recursos mentais provenientes da memória estática do papel (LÉVY apud MORAES, 1997, p. 123).

Moraes, (1997), evidencia que cada tipo de tecnologia intelectual, seja oral, escrita ou informacional, com as quais nos relacionamos ao mesmo tempo, enfatiza de modo específico certas dimensões cognitivas e certos valores, dos quais emergem expressões culturais particulares. Determinadas tecnologias intelectuais impulsionam mais algumas áreas cerebrais, e algumas formas de conhecimento, e fragilizam outros estilos de saber embasados em certas maneiras de reflexão sobre a informação que está sendo processada.

A autora mencionada, também salienta que a inteligência ou a cognição, de caráter individual ou social, é resultado de complexas redes de interações entre elementos humanos, biológicos e técnicos. A cognição humana é alterada pela cultura, pela coletividade que oferece a língua, pelos sistemas de classificação, pelos conceitos, analogias, metáforas e imagens. Dessa forma, qualquer mudança nas técnicas de armazenamento, na transformação e no repasse das representações da informação e do conhecimento estimula mudanças no campo ecológico no qual as representações se alastram, promovendo transformações culturais e no saber.



Há mudanças no estatuto do saber devido a enorme incidência de informações tecnológicas sobre este saber, proveniente da ciência e da técnica que interferem na pesquisa e na transmissão do conhecimento. Mostra também que essas fortes alterações que estão se dando nas atividades de aquisição, produção, acesso, exploração e transmissão do conhecimento faz com que a natureza do conhecimento não fique intacta. Além de que, o fato de o saber produzido pela sociedade ter de se submeter aos novos caminhos possibilita que ele torne-se mais operacional, traduzido em linguagens de programação, o que determina uma determinada lógica e exige um emaranhado de procedimentos e de manipulação de signos (LYOTARD, 1993).

A partir deste cenário, originam-se novas maneiras de conhecer, de saber e de regular a sociedade, o que poderá provocar um novo perfil de humanidade.

Devido ao processo de globalização e digitalização a interconectividade na sociedade contemporânea multiplica-se de modo sem precedentes na realidade histórica humana. Globalizam-se também os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, pois as fronteiras vão se diluindo em vistas de uma sociedade global.

A informática ocupou um espaço privilegiado junto com as telecomunicações e provocaram uma revolução nessa sociedade contemporânea, inclusive na qualidade de vida das pessoas, pois, as facilidades de resolver problemas sem sair de casa, por exemplo, são inúmeras.

Com o advento de supercomputadores, alteram-se a condução das pesquisas, a construção do conhecimento, a maneira de planejar e desenhar equipamentos, protótipos e projetos.

Como instrumento de representação matemática, os computadores permitem a ampliação de certas classes de operações intelectuais, possibilitando a expressão e a simulação da realidade, bem como, a análise e a compreensão dos processos reais que envolvem grandes sistemas e ciclos da natureza. Supercomputadores são capazes de empregar essa matemática para processar os bilhões de números e operações matemáticas necessárias para simular o comportamento dos fenômenos naturais. O computador, hoje, pode simular fenômenos astronômicos relacionados com o movimento entre galáxias, a ação de determinadas drogas no combate à célula cancerosa, o crescimento de uma tempestade ou a própria evolução do universo (MORAES, 1997, p.127).

No que refere-se a ciência cognitiva, investiram-se em técnicas e modelos computacionais, sendo estes utilizados experimentalmente para investigar como o conhecimento produzido é representado pela mente. E sobre a área da inteligência artificial, em que os computadores simulam os processos inteligentes, estes computadores não só processam dados, mas sistematizam e colocam numa hierarquia as informações de maneira a criar conhecimentos novos (MORAES, 1997).

A ciência cognitiva junto com a tecnologia computacional tem alcançado enormes avanços no entendimento das estruturas mentais e nos processos de aquisição, construção e representação do conhecimento.

Há, diante desta realidade que cresce a cada dia, muita resistência ao novo que se apresenta; muita dificuldade em aceitar novos modelos de sociedade e de educação.

Segundo Moraes,

(...) a questão esbarra na irrelevância de nossos sistemas educacionais, na defasagem da escola, que não cumpre sua finalidade maior, voltada para a emancipação de sujeitos históricos capazes de construir seu próprio projeto de vida. Uma escola que não acompanha o desenvolvimento econômico e tecnológico (...), que não prepara crianças, jovens e adultos para viver e atuar num contexto de incertezas e instabilidades. Ela continua trabalhando como se os antigos pressupostos de estabilidade e certeza ainda expressassem a realidade. E, pior ainda, continua defasada, obsoleta, num processo de decadência acelerada, sem absorver as mudanças tecnológicas da sociedade em que vivemos. Não prepara o cidadão para viver e ganhar a vida (MORAES, 1997, p.132).

Ela acrescenta que, se as sociedades não souberem compreender as transformações e não propiciarem aos seus membros a oportunidade de uma educação efetiva, eficaz e relevante, tais sociedades ficarão marginalizadas (à margem) aos acontecimentos históricos.

Valdemarin (2005), também se posiciona sobre todo esse contexto apresentado e, ao refletir sobre o conhecimento científico e a cultura escolar, mostra que, na relação entre estes, o papel da escola se constitui na sedimentação do conhecimento produzido cientificamente, a partir de conteúdos e métodos empregados. Esta autora faz uma revisão da trajetória da ciência ao longo dos séculos, a partir do período da Modernidade, em que se configurava o avanço do

saber, e se conjugava, através de uma visão ascendente, a ciência e o progresso. Explica que havia o sentido também de dominação da natureza pelo homem, que se expressava na associação do funcionamento da sociedade ao da natureza, apesar de já haverem críticas nesse período —como a de Rousseau — de que tal associação apenas mascara as desigualdades, ao uniformizar a sociedade (VALDEMARIN, 2005).

Nesse sentido, a valorização do desenvolvimento científico encontra na pedagogia a maneira de transformar a ciência em aprendizagem, através da organização de conteúdos e aplicação de métodos, através de um aprofundamento do conhecimento repassado, conforme o nível de estudo, como procedimento didático.

Dessa forma, conforme Valdemarin (2005), cristalizava-se até o início do século XX, uma forma de apropriação das coisas exteriores, uniformizando o raciocínio, e o professor era quem dirigia esse processo. A partir de meados do século XX, com os demais avanços e a teoria da relatividade e criação da indústria química, e mais tarde da microeletrônica, veio também o “descontrole” do domínio do homem pela natureza, trazendo rupturas na sequência do conhecimento científico, que não se apresenta mais como desenvolvimento linear, e nem dado a partir da busca de solucionar problemas apenas, mas a ciência contemporânea se mostra capaz de formular problemas e perguntas.

Valdemarin (2005), apresenta os obstáculos, percorridos pelo estudioso Bachelard, para a instauração do conhecimento científico: a valorização da experiência primeira, as generalizações apressadas o apego ao empírico e o uso de palavras comuns para dar explicações científicas; o estudioso rebate cada obstáculo citado com a necessidade de se pesquisar de maneira aprofundada, para se romper com as considerações pragmáticas. A autora, ainda referindo-se a Bachelard, aponta o papel do professor como sendo aquele que irá desfazer as aparências, em vista de um constante aprimoramento do conhecimento científico. E lembra que, também dentro das instituições escolares passou-se das discussões sobre conteúdo e método para questões referentes ao aluno e seu processo de aprendizagem, baseadas nas contribuições da psicologia, que apresenta os processos de aprendizagem do ser humano em suas diversas etapas da vida.

Valdemarin (2005), reconhece que ainda existe o desafio da compreensão da racionalidade científica através da didática, e em referência a outros autores,

ênfatiza que esta não se dá mais de forma continuada e em acordo com o senso comum, e que a preocupação com as formas, com os métodos faz sentido quando viabilizam o domínio dos conteúdos. E ainda, que o conhecimento científico é parte constitutiva da cultura escolar.

Ainda para Moraes (1997, p.25),

A crise atual é também decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento. A física quântica oferece a visão de totalidade, esclarece a multidimensionalidade do processo educativo, mostrando que o conhecimento decorre dos aspectos inseparáveis e simultâneos que envolvem os aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social. Ênfatiza a consciência da inter-relação e a interdependência essencial entre todos os fenômenos da natureza, o que implica a concepção da realidade a ser transformada, a formulação de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de organizações sociais compatíveis com esses princípios. A visão de totalidade envolve o reconhecimento da conexidade dos problemas educacionais, que não podem ser vistos isoladamente, e oferece também uma construção teórica de como ocorre a participação do sujeito na construção do conhecimento, compreendendo-o como algo que está sempre em processo de construção, uma abstração de um fluxo total e único.

Moraes (1997) discute questões extremamente pertinentes sobre a necessidade de uma nova visão de mundo, e para isso, divulga um novo modelo de ciência, e a necessidade de novas teorias educacionais e pedagógicas, que possam corresponder às demandas do ser humano, da natureza, do universo como um todo, que clamam por uma libertação da percepção mecânica de mundo, da fragmentação do pensamento, da separação e isolamento entre os elementos constituintes do ser social, dos egocentrismos e, com isso, dos individualismos, das concepções e tendências teórico-metodológicas unilaterais.

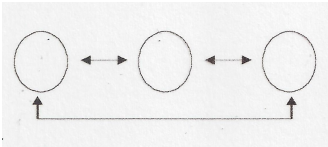
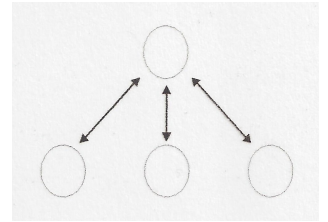
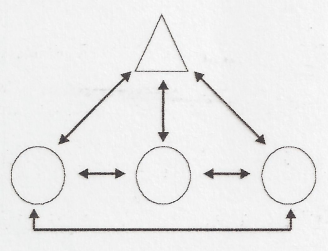
Ela aponta a via da necessidade de se perceber e de acolher a interdependência e a interatividade entre os seres do universo, a necessidade de uma visão de contexto e das interações entre todos os fenômenos educacionais. A abertura para o conhecimento em rede, para promover a conexão entre todos os conceitos, teorias e práticas pedagógicas. É a busca por uma efetivação da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade presentes no conhecimento humano.

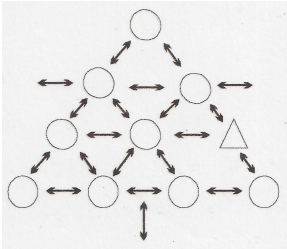
Dentro desse contexto sobre a interdisciplinaridade, outros termos também surgiram com intenção de favorecer a ligação entre os saberes, entre as disciplinas, entre as várias atividades profissionais, buscando o desenvolvimento de trabalhos em equipe. Porém, estes termos têm significados distintos entre si, são eles: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade auxiliar, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, etc.

Contudo, há uma certa falta de clareza e confusão entre estes significados, levando a um ecletismo entre os conceitos, e passam a ser apresentados como se fossem a mesma coisa.

Dessa forma, Vasconcelos (1997), mostra a diferença entre tais termos, apresentando um quadro demonstrativo a respeito:

**QUADRO 1 - CONCEITOS E NÍVEIS DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR**

| DEFINIÇÃO GERAL                                                                                                                                                                                                                             | TIPO DE SISTEMA                                                                                                                                |                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| MULTIDISCIPLINARIDADE:<br>Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer às relações existentes entre elas.                                                                                                       | Sistema de um só nível e de objetivos únicos; nenhuma cooperação.                                                                              |  |
| PLURIDISCIPLINARIDADE:<br>justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.                                                       | Sistema de um só nível e objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação.                                                                 |  |
| INTERDISCIPLINARIDADE AUXILIAR:<br>utilização de contribuições de uma ou mais disciplinas para o domínio de uma disciplina específica já existente, que se posiciona como campo receptor e coordenador das demais.                          | Sistema de dois níveis; coordenação e objetivos hegemonizados pela disciplina encampadora.                                                     |  |
| INTERDISCIPLINARIDADE:<br>axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas definida no nível hierarquicamente superior, introduzindo a noção de finalidade, tendendo (mas não necessariamente) para criação de campo de saber "autônomo". | Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior, tendência à horizontalização das relações de poder. |  |

|                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                 |                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>TRANSDISCIPLINARIDADE:</b> coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do campo, sobre a base de uma axiomática geral compartilhada; criação de campo com autonomia teórica, disciplinar ou operativas próprias.</p> | <p>Sistema de níveis e objetivos múltiplos: coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas; tendência à horizontalização das relações de poder.</p> |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** Vasconcelos (1997).

O referido autor traz ainda exemplos práticos destas categorias, na área da saúde. Em que a multidisciplinaridade pode ser visualizada nas práticas ambulatoriais convencionais, onde profissionais de diferentes áreas trabalham isoladamente, em geral sem cooperação e troca de informações entre si, a não ser um sistema de referência e contra-referência dos clientes, com uma coordenação apenas administrativa (VASCONCELOS, 1997).

Exemplos de prática pluridisciplinar podem ser reuniões clínicas, onde casos de clientes são discutidos trocando-se informações dos diversos profissionais que os acompanham, ou reuniões de equipe técnica com profissionais variados que planejam ou avaliam ações e procedimentos científicos ou assistenciais, sem ainda criar uma axiomática (premissa; proposição verdadeira) própria que coordene seus trabalhos. Painéis e mesas redondas em congressos com especialistas de várias áreas, ou artigos do tipo “enciclopédico”, com contribuições, em geral, superficiais e isoladas de várias áreas, também podem constituir outros exemplos deste tipo (VASCONCELOS, 1997).

No caso da interdisciplinaridade auxiliar pode ser exemplificada em manuais de psiquiatria ou de outra especialidade em saúde mental que integram informações de outras disciplinas, como, por exemplo, da psicologia, psicanálise, saúde pública, etc. Dentro de um quadro de relações de poder muito desiguais entre as diversas corporações e disciplinas, muitas das práticas usuais de colaborações entre profissionais na saúde mental acabaram sendo auxiliares. A expressão paramédico para caracterizar essa colaboração é bastante ilustrativa. Uma disciplina que para manter-se hegemônica inclui a apropriação de forma subordinada de contribuições de outras disciplinas (VASCONCELOS, 1997).

A interdisciplinaridade, por sua vez, é entendida aqui como estrutural, havendo reciprocidade, enriquecimento mútuo, com tendência à horizontalização das relações entre os campos implicados. Exige a identificação de uma problemática

comum, com levantamento de uma axiomática teórica comum e/ou política básica e de uma plataforma de trabalho conjunto, colocando-se em comum os princípios e os conceitos fundamentais, esforçando-se para uma decodificação recíproca da significação, das diferenças e convergências desses conceitos, e desta forma gerando uma fecundação e aprendizagem mútua, que não se efetua por simples adição ou mistura, mas por uma recombinação dos elementos internos. Desta forma, as práticas interdisciplinares autênticas tendem, quando prolongadas no tempo, para a criação de campos de saber, teóricos ou aplicados, e até mesmo disciplinares, como a psicossociologia, a psicolinguística, a etnopsiquiatria, etc. (VASCONCELOS, 1997).

A proposta da transdisciplinaridade implica uma radicalização do nível anterior, com a criação de um campo teórico, operacional ou disciplinar de tipo novo e mais amplo. A ecologia é um bom exemplo disto (VASCONCELOS, 1997).

Para Severino (1995), a interdisciplinaridade é uma tentativa de unidade do saber. E o homem também é uma unidade que só pode ser apreendida numa abordagem sintetizadora e nunca mediante a acumulação de visões parciais.

Ele acrescenta que, ao se constituir uma perspectiva interdisciplinar não se elimina as diferenças, mas reconhece-as e convive com elas, sabendo, contudo, que elas se reencontram e se complementam, contraditória e dialeticamente (SEVERINO, 1995).

Portanto, interdisciplinaridade significa vinculação, reciprocidade, interação, comunidade de sentido ou complementaridade entre várias disciplinas.

O uso da interdisciplinaridade não deve buscar a homogeneização das disciplinas, mas sim, fazê-las reencontrar-se e complementarem-se. Sua proposta é inserir a necessidade de olhares diversos e diferentes para um mesmo objeto.

Todo este discurso interdisciplinar aproxima-se, consideravelmente, da perspectiva pluralista afirmada nesta produção acadêmica e com a via da interconexão de todas as realidades com o mundo educacional, apontada por Moraes.

Moraes(1997),aborda que a interconectividade entre as instituições e os fenômenos da natureza nos permite compreender que o indivíduo aprende pelo uso da razão, mas, não somente, pois, a intuição, as sensações, as emoções, os sentimentos também são fontes de aprendizado. Ela acrescenta, salientando que, a complementaridade dos hemisférios cerebrais é algo muito importante na construção

do conhecimento, bem como, a necessidade de compreendermos o indivíduo em sua totalidade e inteireza.

A referida autora defende a emergência de um novo paradigma para a educação; paradigma este, definido por ela, como sendo: construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente.

Se não há separação entre o instrumento de observação e o objeto observável, se na natureza tudo está em movimento, é uma totalidade indivisível em movimento flutuante, podemos então compreender que o mundo e a vida nada mais são do que uma grande teia de relações e conexões, e o ser humano, um fio particular dessa teia (MORAES, 1997, p.26).

Para Moraes (1997), estamos vivendo uma era relacional, em que estamos mudando o tipo de poder presente na realidade contemporânea, ou seja, estamos migrando de um poder material, fechado na quantidade e na disponibilidade de recursos físicos e materiais, para um poder presente nas mentes humanas. O poder que era centrado na matéria bruta passa a ser centrado no ser humano, que é um ser de relações, como tudo o que há na natureza.

Ela evidencia o foco no indivíduo, no sujeito coletivo, na aprendizagem e na construção do conhecimento, e a partir desta perspectiva ela indica a realização de uma prática pedagógica direcionada para o desenvolvimento humano como elemento fundamental deste momento de mudança do tipo de poder.

O desenvolvimento humano é entendido como aquele que depende de nossa capacidade de reflexão, das habilidades de pensar e saber (CHARDIN, 1989). Por reflexão entende-se a aquisição da consciência do próprio pensamento em busca de uma ação livre, sempre mais adaptada. Sendo a capacidade o atributo que permite somente ao homem, enxergar a si mesmo como chave da compreensão da realidade, embasado em seu saber e fazer.

Moraes (1997) propõe um novo pensar sobre a educação, tomando como referência Freire, Morin, Dewey e Schon. Este repensar a educação tem como centro a adoção do enfoque reflexivo na prática pedagógica, que dá valor a competência criada pelas reflexões que acontecem antes, durante e depois das experiências vividas.

Uma pedagogia reflexiva envolve um pensamento mais complexo, que já não pode ser linear, reducionista e fragmentado, mas que



respeita a multidimensionalidade do real, que abarca, como sinaliza Morin, os aspectos sociais, históricos, ecológicos, além dos cerebrais. É um pensamento que busca a totalidade, as interações, a integração para o encontro de soluções para os problemas e os desafios apresentados em nosso dia-a-dia (MORAES, 1997, p.27).

Ainda segundo Moraes (1997), surge nesta era das relações uma nova “ecologia cognitiva”, vivenciada na criação de novos ambientes de aprendizagem que valorizem a circulação de informações, a edificação do conhecimento pelo aprendiz (educando), o desenvolvimento da compreensão e, quando possível, o alcance da sabedoria objetivada pelo desenvolvimento da consciência individual e coletiva. Esta referida nova “ecologia cognitiva” diz respeito a uma nova relação com a cognição, com o conhecimento, com os outros, um novo movimento na construção do saber, que explique a existência de relações, diálogos e interações entre distintos organismos, que mostre que tudo o que existe coexiste e que nada há separado de suas conexões e relações.

No que diz respeito a forma de apropriação da tecnologia pelo aluno na escola, esta forma pode estar embasada numa visão tradicionalista, em vez de uma visão renovada; pois, o modelo pedagógico pode estar sendo usado para reforçar a fragmentação do conhecimento e da prática pedagógica; isto se dá quando se insere no recurso tecnológico uma gama de informações a serem repassadas ao aluno, e que não são absorvidas por este com reflexão; mas, de modo mecânico, passivo, dependente, e sem criticidade. Ela aponta o caminho de um novo referencial para a educação. Em sua reflexão ela questiona sobre o modelo de ciência atual e sobre qual seria o referencial teórico capaz de dar rumo à busca de um novo paradigma para a educação, que consiga unir o que está se dando na ciência com os seus avanços científicos e tecnológicos, com a necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo.

A autora em questão buscou referenciais teóricos que caracterizassem o atual modelo de ciência, almejando identificar quais as teorias do conhecimento e da aprendizagem que correspondessem com os princípios e os critérios existentes nas teorias escolhidas e que estas contribuíssem para o embasamento da proposta da mesma.

Ela acrescenta que este novo paradigma adotado, precisa reconhecer a interdependência entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente em todos os seus aspectos, que contribuía para a visão

contextualizada, que não dividia o indivíduo do mundo em que este está inserido e de seus relacionamentos, que propicie a todos a viverem sua interdependência, que além de gerar um novo sistema ético fundamentado por novos valores, novas percepções e novas ações que encaminhe a um novo diálogo criativo do ser humano consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, mas que, concomitantemente, perceba a importância das novas articulações entre a educação e os desenvolvimentos científicos e tecnológicos presentes na atualidade. Há, de fato, a busca por um novo modelo educacional.

Este modelo proposto sugere ainda que haja um equilíbrio entre a formação tecnológica do indivíduo, a sua formação humana e a sua dimensão espiritual, em outras palavras, seria uma proposta educativa que enfatiza o vínculo equilibrado entre a valorização da humanização, da instrumentalização e da transcendência; destacando a pessoa como centralidade do processo e o investimento em seu pensar crítico e criativo, “que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, lembrando, no entanto, que só o ser humano é capaz de transcender e criar” (MORAES, 1997, p.18).

Acredita que a grande problemática da educação está no modelo de ciência que se destaca num determinado momento histórico nas teorias de aprendizagem e penetra a prática pedagógica. Também acredita numa comunicação interativa entre o modelo científico, as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas.

Na prática do professor, entram-se subjacentes um modelo de educação e um modelo de escola, fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina. A atuação do professor traduz sua visão de educação (...). A teoria de aprendizagem que fundamenta sua opção contém as explicações de como ele crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola.( MORAES, 1997, p. 18).

Maria Claudia Moraes investigou os princípios, os critérios e as noções provenientes do novo modelo científico construído com base na teoria da relatividade e na teoria da física quântica e em suas implicações na filosofia da ciência e nas interferências desta no campo educacional. Em que, ao serem identificadas as teorias do conhecimento e da aprendizagem que tivessem

correspondência com os princípios e os critérios percebidos naquelas teorias, isso colaboraria para a fundamentação da proposta da autora.

Ela reforça a ideia de que há uma relação dialética, interativa, entre o modelo da ciência que é hegemônica em certo momento histórico e o que se dá no campo educacional, nas perspectivas epistemológicas assumidas e nas práticas pedagógicas vivenciadas.

Se estamos preocupados em formar indivíduos autônomos, criativos, críticos, cooperativos, solidários e fraternos, mais integrados e harmoniosos, capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, teremos de optar por um tipo de paradigma educacional diferente dos modelos convencionais atuais e que, por sua vez, foram influenciados por determinadas correntes psicológicas e filosóficas ancoradas num determinado paradigma adotado pela ciência. Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto. Isso porque o modelo convencional de ensino adotado pela maioria das escolas, nos mais diversos países, não estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para descobertas científicas, para desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitam ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem (MORAES, 1997, p. 20).

Concordo com Moraes em muitos dos aspectos colocados em sua proposta científica, filosófica, social, educativa e pedagógica, e quando ela apresenta a necessidade do estímulo ao pensamento divergente, amplo, universal, voltado à totalidade, correlaciono suas perspectivas com o tipo de pluralismo epistemológico que defendo. Este, por sua vez, difere-se da categoria ecletismo epistemológico. O primeiro aproxima-se da concepção sobre a Razão Integral, entendida como sendo a interligação dos paradigmas: o da razão e o da subjetividade. Esta interligação deve se dar por acreditarmos que o sujeito histórico é, ao mesmo tempo, sujeito pensante, cognoscível, racional, como também é subjetividade, intuição, sentimento. Considerando-se, portanto, a totalidade humana, colocando cada aspecto da vida deste homem no seu devido lugar valorativo, sem menosprezar nenhuma destas categorias fundamentais. Considerar o homem como sujeito histórico é considerá-lo no seu todo, que se traduz numa unidade na diversidade e numa unidade entre as

suas especificidades/particularidades e o seu universal, isto é, se traduz numa unidade dialética, onde o sujeito vale enquanto pessoa e enquanto coletividade.

De fato, existe uma relação dialética entre ambos os paradigmas, não se podendo categorizá-los de forma dicotômica.

Neste sentido, o Pluralismo aqui exposto, busca fazer a interconexão entre a totalidade e a singularidade, entre os distintos paradigmas. Pois, entendemos a interdependência que existe entre estes.

Na abordagem de autores neomarxistas<sup>15</sup>, como Reinaldo Nobre e outros, que trabalham o aspecto das mediações, considera a necessidade da interrelação entre micro e macro, abrindo-se ao Pluralismo, numa tentativa de fazer conviver racionalidade e subjetividade.

O Pluralismo é sinônimo de abertura para o diferente, respeito pela posição alheia. No processo de construção do conhecimento, o Pluralismo pode ser entendido como uma postura que é capaz de integrar os conceitos e teorias que não são antagônicos ou contraditórios, mas, mesmo que isso se dê, este pluralismo é capaz de distinguir as diversas teorias e manter a identidade de cada uma. O sentido deste está na interlocução entre o uno e o múltiplo, entre as multiplicidades e as especificidades, o homogêneo e o heterogêneo, o real e o sentimental.

Ao se abrir a esse tipo de Pluralismo significa assumir “(...) uma posição que entenda democracia no saber como vital para a produção científica de qualidade, por acreditar que a liberdade de divergir pode levar a produzir com originalidade” (MUNHOZ, 1996, p.107).

Já o ecletismo epistemológico, anteriormente referido, é a tentativa de conciliar opiniões inconciliáveis, misturando as várias concepções teórico-metodológicas de forma confusa e arbitrária, não conseguindo distinguir umas das outras.

Os estudos contemporâneos – principalmente a partir da década de 90 do século XX - trazem o entendimento de que a convivência entre o paradigma da razão e o paradigma da subjetividade é necessária; posto que não são esferas autônomas. Sem essa convivência “(...) perdemos alguma coisa na construção do conhecimento, do mundo e do homem” (FARIAS, 1998,p.115).

---

<sup>15</sup> Neomarxismo significa que algumas características e algumas categorias foram aprofundadas e/ou acrescentadas à Teoria Marxista (de Karl Marx), por autores posteriores a ele.

Segundo Octavio Ianni (In FARIAS, 1998), o momento contemporâneo é caracterizado teoricamente pelo fato de as explicações estruturais, próprias dos clássicos das ciências humanas e sociais, estarem sendo questionadas para dar lugar ao estudo da realidade presente, subjetiva imediata, cotidiana, singular. Em termos gerais,

(...) havia um empenho novo com a cultura, o espírito, a vida, a existência, o indivíduo, o inconsciente, o irracional, o elan vital, a afetividade, além de outras dimensões da realidade que o pensamento clássico parecia não contemplar (IANNI, apud FARIAS, 1998, p.118).

Este contexto demonstra que a reemersão destes elementos denominados microestruturais, tão bem expressos por Ianni, passam a conviver com o já presente paradigma racional, que privilegia as meta-narrativas, as esferas macroestruturais.

O que é importante indagar é se esta convivência, se este diálogo entre paradigmas, tem um cunho teórico **Pluralista** ou se tem significado a reedição do tradicional **Ecletismo**, em sua dimensão epistemológica.

Pretende-se apontar na direção do **Pluralismo**, entendido aqui como aquele que se aproxima da dimensão de totalidade, e com isso, busca resgatar a relação dialética entre distintas teorias, preservando a identidade comum a cada uma, com uma forte clareza dos parâmetros norteadores destas teorias; e evitando a confusão da convivência indistinta de aportes teórico-metodológicos que remetem ao **Ecletismo**.

Ao referir a Danah Zohar (cientista americana formada em física e filosofia), Moraes (1997) apresenta a teoria desta cientista explicando que, apesar de parecer constituir um mundo distante, a física quântica, “têm muito a ver com o mundo das experiências do senso comum, com as nossas percepções, as nossas emoções e com os nossos problemas pessoais e sociais” (p.21).

Zohar afirma que:

A física, como toda ciência, começou da experiência da vida diária (...) [e que] todo o mundo da matéria, incluindo os nossos corpos, é feito de átomos e de seus componentes menores. [Informa, também, que] as leis que regem esses pedacinhos de realidade básica transbordam para a nossa vida diária (...), [que] o Princípio da Incerteza que governa o comportamento dos elétrons desempenha um papel na estrutura dos acidentes genéticos que contribuem para

o processo de envelhecimento e para a evolução de certos tipos de doenças (ZOHAR, 1994).

Ao explicar sobre o Princípio da Incerteza mostra que há muito tempo tal Princípio penetrou a linguagem dos sociólogos e psicólogos. Pois, Zohar (1994) tenta esclarecer em sua obra *O ser quântico*, as inúmeras maneiras por meio das quais a teoria quântica dá um entendimento radicalmente novo dos diversos elementos de nossa experiência e de que modo a física se relaciona com nosso cotidiano.

Esta física quântica explica que todo evento, objeto ou entidade que se descreve é uma abstração de uma totalidade não conhecida e não definida, em movimento fluente, cujo alicerce, em última instância, precisa ser enxergada como “a totalidade desconhecida de um fluxo universal”. Em que “o efetivo estado natural das coisas é a totalidade ininterrupta do universo, antes da divisão ou análise em partes independentes” (MORAES, 1997, p.22).

Essa teoria explica a interdependência entre o ambiente geral e o pensamento. Esclarece que tudo o que está no ambiente flui para dentro do sujeito por meio da percepção humana captada pelos órgãos dos sentidos, contribuindo, assim, para a formação do pensamento, mostrando a existência de interações entre ambos, o que ajuda a resgatar a visão de contexto como condição fundamental para a sobrevivência da humanidade, que a ciência clássica, cada vez mais especializada, compartimentada, deixou de promover. Revela que os indivíduos são o que são dentro de determinado contexto. Eu sou o que são os meus relacionamentos. Meus relacionamentos com o meu próprio ser, com o meu passado, o meu presente e o meu futuro, com os meus semelhantes e com a própria natureza. Não é possível separar o que sou dos meus relacionamentos. Haverá sempre uma dependência do ser em relação ao seu ambiente geral. Tudo isso implica que a educação promova o respeito às diferenças, à diversidade entre os seres, às diferenças culturais e aos diferentes processos de desenvolvimento humano. (MORAES, 1997, p. 22).

Portanto, diante desse panorama sobre a perspectiva de totalidade oferecida pela Física Quântica, encontramos o seu contraponto na perspectiva mecânica de ciência, que separa os indivíduos de seus relacionamentos, além de não reconhecer o valor do contexto no qual estão imersos; tudo isso produz um profundo individualismo que faz enaltecere um imenso egocentrismo entre os homens e mulheres dos nossos dias.

A maioria dos problemas educacionais parte da visão de mundo cartesiana, do conjunto de valores que lhe fundamenta, de correntes psicológicas que interferiram e interferem na educação. Esta visão (como já abordada anteriormente) promoveu a fragmentação e a desconexão do pensamento.

Alguns críticos, ligados principalmente à teoria marxista, consideram este pensamento global e holístico — em que Moraes (1997) se insere nele —, como sendo desprovido de reflexões sobre o poder presente entre os grupos sociais, ou melhor, as relações de poder entre os segmentos sociais, e com isso, não se percebe as relações de explorações entre os homens. Isto desemboca na questão de que a perspectiva holística tende a não considerar as diferenças entre as classes, vê a homogeneidade entre elas. O termo paradigma também é criticado por alguns, como sendo uma categoria que dá ideia de fechamento.

Neste caso, faz-se necessário esclarecer que a perspectiva de totalidade que nós defendemos não se confunde com Holismo (apesar dos pontos em comum), mas refere-se à unidade na diversidade, em que propõe-se a síntese entre os fenômenos, a interrelação entre os aspectos micro e macro na realidade social e educacional. Contudo, percebe-se as correlações de força e de poder entre as classes e os grupos sociais, e enxerga as explorações existentes, dessa forma, considera as contradições aí presentes.

Neste sentido, no que diz respeito à construção do conhecimento, defendemos um certo tipo de pluralismo (epistemológico) que almeja aproximar-se dessa totalidade; este pluralismo considera a imensa necessidade de intercomunicação entre diferentes tendências teórico-metodológicas, mas tem o devido rigor científico para não confundir tais tendências, abordando-as de forma criteriosa para que seja possível distingui-las entre si, evitando todo tipo de confusão e aproximação aleatória entre elas. Para que não se tente conciliar o inconciliável. Portanto, tal Pluralismo leva em conta o diálogo entre as teorias, visualiza os paradoxos e não permite que estas teorias se dissolvam umas nas outras inconscientemente, mas que mantenham suas próprias identidades. E, obviamente, também não se descarta a certezada ampliação e riquezas que cada uma adquire umas com as outras quando se abrem à esta intercomunicação criteriosa. Porém, a intercomunicação entre algumas teorias pode gerar uma grande fusão, a ponto destas teorias perderem suas identidades de origem e produzirem um novo saber, denominado transdisciplinar. Mas, acreditamos que este novo está imbuído das

características do saber antigo, que leva a uma identidade formada por uma mescla entre o antigo e o novo.

No ponto a seguir discutiremos sobre algumas tendências teórico-metodológicas presentes na pedagogia, dentro do contexto da história da educação brasileira, situando esta discussão no entendimento da perspectiva de aproximação com a totalidade do real, com a práxis (relação dialética entre teoria e prática), e com a perspectiva de contradição (existente em todos os fenômenos).

Tudo isso para levar à compreensão do tipo de pluralismo que se defende, ou seja, um pluralismo que identifica-se com todo este quadro, que permite entender que a visão de conjunto proporciona a interconexão entre a universalidade, a particularidade e a singularidade; em que acredita-se que as teorias podem ser aproximadas uma das outras de modo claro e coerente, sendo apresentadas suas convergências e divergências, ou seja, é necessária uma abertura nas teorias para a intercomunicação. Este tipo de pluralismo inserido nas várias tendências teórico-metodológicas presentes na pedagogia e na educação, de forma geral, pode gerar uma unidade na diversidade, diferenciando-se de outros pluralismos, que na realidade, são ecletismos epistemológicos, que aproximam as referidas tendências sem diferenciá-las entre si, formando confusão no entendimento; ou, em outros casos, há uma tendência à unilateralidade, em que, as teorias não abrem-se à intercomunicação entre si.

De fato, todo o panorama das tendências teórico-metodológicas na pedagogia e na educação já revela sua amplitude, diversidade, complexidade e, por isso, sua pluralidade; porém, faz-se necessário explicar qual é o pluralismo que defendemos, em meio a este campo aberto de tendências com suas concepções de mundo distintas.

### 1.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PEDAGOGIA

Há uma lógica que permeia a relação teoria e prática, e que está fundamentada no entendimento de uma perspectiva de totalidade em processo constante de totalização. As partes que constituem esta totalidade devem ser analisadas também como totalidades parciais em processo. Tais partes não podem



ser explicadas por si mesmas, mas sempre em relação, por meio das suas conexões com outras partes (GUERRA, 2009). Há um movimento dialético, que realiza a interrelação dos elementos constitutivos, neste caso, teoria e prática; e este movimento se dá por meio de mediações.

Guerra (2009) esclarece que a totalidade é entendida como sendo as três dimensões que formam uma realidade, que são: a universalidade, a particularidade e a singularidade, e que tais dimensões são constitutivas de um mesmo objeto, são sempre articuladas entre si, se autoimplicando e se autoexplicando. Todo este processo resulta numa síntese dialética.

A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta em uma situação dada. E é a estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade (KONDER, apud GUERRA, 2009, p. 710).

A contradição é o aspecto que promove o movimento de composição da própria realidade, pois, existem, nesta realidade, forças que se embatem constantemente.

É no confronto destas forças em oposição na realidade (aparência/essência, mudança/permanência, imediato/mediato, velho/novo, etc.) que o método dialético vai permitindo ao sujeito realizar a síntese, como um movimento de apreensão do real por meio da luta dos opostos. O que é importante citar é que deste movimento dialético, dado pelos vetores negativos que entram em contradição, a realidade se coloca tanto como possibilidades quanto como restrição de possibilidades (GUERRA, 2009, p.711).

É neste sentido que, Saviani (2005), ao abordar sobre as Teorias da educação e as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, irá colocar em sua discussão, para orientação da mesma, a relação teoria e prática; revelando que nos vários momentos históricos a educação foi envolvida por tendências contrárias; tendências estas trabalhadas e pensadas separadamente, em que, em algumas épocas, o modelo pragmatista se sobrepõe ao teoricista e o inverso também se deu. Com isso, percebemos que a visão de conjunto, de síntese, de totalidade, não foi valorizada. Bem como, verificou-se ainda, que as várias conjunturas sócio-histórico-político-econômicas serviram como “restrição de

possibilidades” para certas tendências pedagógicas na história da educação no Brasil.

Portanto, numa leitura crítico-dialética desta discussão anteriormente referida, entendemos que as várias tendências e concepções pedagógicas não se compõem “como blocos monolíticos, mas, ao contrário, são constitutivas e constituintes da contradição” (GUERRA, 2009, p.711).

O que se apresentam são as diferenças e divergências quanto as metas, objetivos, interesses, condução política e maneiras de direcionar as soluções aos problemas demandados, na história da educação brasileira. Tudo isso expõe a dimensão política, dessas relações entre teoria e prática, presentes nas concepções pedagógicas.

Nem todas estas questões são percebidas nitidamente, devido a realidade na sua apresentação imediata só nos revelar a aparência, necessitando-se investigar o que há de mais profundo, seu sentido imanente, que não se coloca na sua maneira de manifestação, existindo algo a mais a ser conhecido. Pois, a parte dada a conhecer não representa o todo nem se coloca de imediato; dessa forma as representações daí derivadas, devem ser negadas e analisadas a partir de um conhecimento teórico, que passam a ser enriquecidas pelas mediações apreendidas no processo (GUERRA, 2009).

Assim sendo, diante de uma realidade histórico-sócio-educativa tão complexa, faz-se mister considerarmos ainda, que esta realidade contém aspectos novos e antigos, em que o passado convive com o presente, continuamente, e indica a tendência para o futuro. Há, de fato, uma luta dialética entre opostos, “a síntese final expressa uma subsunção de um sobre o outro. Mas esta síntese é sempre provisória, histórica, daí que o conhecimento é aproximativo e historicamente situado” (GUERRA, 2009, p.711).

Toda esta discussão em torno da relação teoria e prática, também nos remete ao termo “práxis”; pois, a relação entre a realidade e a ideia se funde na práxis, e esta é o grande fundamento do pensamento de Karl Marx.

A categoria práxis também é denominada práxis revolucionária na teoria marxista.

O conceito de práxis é desenvolvido por Marx a partir de sua crítica realizada a um tipo de materialismo e ao idealismo, isto se deu em algumas de suas obras como “A Ideologia Alemã”, “A Sagrada Família”, e as “Teses sobre Feuerbach”.

Para Marx, o materialismo mecânico, enxerga os homens como determinados pelas circunstâncias (econômicas, sociais, naturais), enquanto o idealismo percebe os homens como determinados pelas ideias (pensamentos, vontades, desejos...). Os materialistas acreditam que os homens se modificam porque novas circunstâncias os fazem mudar; já os idealistas colocam que os homens se transformam porque a educação de novas ideias os fazem mudar.

A crítica de Karl Marx se dá sobre o materialismo mecânico que esquece que as circunstâncias concretas são transformadas pelos seres humanos, enquanto o idealismo esquece que o educador tem ele mesmo que ser educado. Dessa forma, necessariamente, para mudar os homens, o idealista quer inserir suas ideias de fora, bem como, o materialista também quer modificar as circunstâncias materiais de fora. Neste sentido, tanto um como outro reproduzem a estrutura da sociedade de classes (a exploração entre as classes). Neste aspecto, contrapondo-se as posturas fragmentadas, Marx insere o seu conceito de práxis revolucionária: “a coincidência da transformação das circunstâncias com a atividade humana”, ou seja, a relação intrínseca e dialética entre mundo material (objetivo) e o mundo ideal (subjetivo) produz transformações simultâneas.

A atividade teórico-prática, em que a teoria se altera constantemente com a experiência prática, passa a ser reconhecida como “práxis revolucionária”. Esta práxis é vista como o processo de transformação das circunstâncias concretas, as quais nos determinam a elaborar ideias, teorias, em que estas, concomitantemente, nos determinam a produzir na prática, novas circunstâncias concretas, indefinidamente; de maneira que nem a teoria se cristaliza como algo imutável ou absoluto e nem a prática se cristaliza numa alienação.

Na pedagogia, práxis é o movimento em que a teoria, lição ou habilidade é praticada, se transformando em parte da experiência vivida e o processo inverso também ocorre pela investigação dessa experiência, que se torna concreto pensado.

As ideias são experimentadas no mundo real, seguidas de uma análise reflexiva. Assim, os conceitos abstratos vinculam-se a realidade vivida.

Considerando este panorama até aqui refletido, percebemos que fazer história da educação e pedagogia é absorver, interpretar e estar aberto às mudanças na relação dialética: realidade-idealidade, prática-teoria, subjetividade-objetividade, aparência-essência, sujeito-objeto, abstrato-concreto, especificidade-totalidade; são binômios de uma mesma realidade que estão intimamente

conectados entre si, numa relação de complementaridade. Não havendo dicotomia nestas relações.

De fato, esta relação é extremamente interdependente; em outros termos, a relação teoria-prática é algo fundante em todo processo de entendimento histórico, educacional, social, filosófico, etc, e tal relação significa práxis, no pensamento marxiano.

A história é uma produção humana, e as ideias são resultado das circunstâncias em que tais ideias brotam, e, ao mesmo tempo, tais circunstâncias são alteradas pelas ideias em curso. O próprio realizar da história criará suas condições objetivas e subjetivas, já que a objetividade histórica é fruto da humanidade, dos homens inter-relacionados.

Toda esta reflexão sobre unidades dialéticas, totalidades, práxis (teoria-prática) guarda similitude com um tipo de pluralismo defendido neste estudo, e que será desenvolvido nos outros tópicos desta tese. Este Pluralismo é o Pluralismo epistemológico, que busca a unidade na diversidade (aproximando-se da totalidade do real) em que se abre ao diálogo entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas, contudo, mantém a clareza e a distinção entre estas perspectivas, não confundindo-as entre si, como faz o ecletismo na produção do conhecimento.

Seguindo a lógica da inter-relação e unidade entre os aspectos do real, está a relação teoria e prática abordada por Saviani (2005) como eixo direcionador da sua discussão sobre as concepções pedagógicas na história da educação brasileira (já referida anteriormente). Antecedendo a discussão este autor faz um esclarecimento preliminar sobre a pedagogia enquanto a teoria da educação e teoria da prática educativa.

(...) a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (...) (SAVIANI, 2005, p.1).

Segundo o referido autor, existem diferentes concepções de educação, do ponto de vista da pedagogia, e que podem ser aglomeradas em duas grandes tendências; em que a primeira seria agrupada pelas concepções pedagógicas que priorizam a teoria em detrimento da prática, dissolvendo a prática na teoria. No que diz respeito a segunda tendência, contraditoriamente, é formada pelas concepções que subestimam a teoria e dão a primazia à prática, neste caso diluem a teoria na prática.

Conforme Saviani (2005), a pedagogia tradicional, situada na vertente religiosa ou leiga, compõe o primeiro grupo, daqueles que privilegiam a teoria. E as diferentes expressões da pedagogia nova formam o segundo grupo, que evidenciam a prática. Em outros termos o autor explica que, o primeiro grupo centraliza sua atenção nas “teorias do ensino” e o segundo, centraliza-se nas “teorias da aprendizagem”.

Saviani continua sua discussão retomando às concepções tradicionais desde a época da pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, inclusive passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, bem como, incluindo a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel (SUCHO DOLSKI, In: SAVIANI, 2005); e ainda humanismo racionalista, que se expandiu principalmente devido a Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller (Ib; p.1), todas desaguavam sempre numa teoria de ensino.

Neste sentido, o professor era a figura mais importante e a escola, por sua vez, era vista como aquela que transmitia os conhecimentos acumulados pela humanidade, segundo uma lógica centrada exclusivamente neste professor e que aos alunos cabia apenas assimilar os conteúdos repassados. Dessa forma a prática era moldada pela teoria e esta dava-lhe o conteúdo e a forma de transmissão pelo professor. Tal tendência atinge seu cume na segunda metade do século XIX, e o método de ensino intuitivo destacava-se nessa época.

No que se refere as correntes renovadoras:

(...) desde seus precursores como Rousseau e, de alguma forma, também Pestalozzi e Froebel (SUCHODOLSKI apud SAVIANI, 2005, p.2), passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson (Id., p.2) e chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (SNYDERS apud SAVIANI, 2005, p.2), à pedagogia institucional (LOBROT, OURY apud SAVIANI, 2005, p.2) e ao construtivismo desembocam sempre na questão de como aprender,

isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem (...) (SAVIANI, 2005, p.2).

Neste contexto, a compreensão intelectual dá lugar para a atividade prática, o aspecto lógico dá a vez para o psicológico, os conteúdos cognitivos perdem espaço e evidenciam-se os métodos ou processos de aprendizagem, o aluno é o foco em detrimento do professor, o esforço e a disciplina saem da cena e passam a valorizar o interesse e a espontaneidade do aluno, a quantidade deixa de ser valorizada para dar espaço a qualidade. Há, de fato, uma primazia da prática sobre a teoria, a primeira passa a ser determinante (SAVIANI, 2005). Os enunciados que passam a emergir são da própria atividade prática elaborada pelos alunos, com o acompanhamento do professor. Esta vertente se sobrepõe no início do século XX e toma visibilidade e hegemonia com o movimento da Escola Nova até o começo da segunda metade desse século XX. Contudo, face às críticas recebidas, buscou continuar sua força adotando novas formas, em que se destaca nos dias atuais o construtivismo.

Saviani (2005), explica que nos séculos XVII, XVIII e XIX havia um destaque dos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, e que no século XX houve uma maior evidência dos métodos de aprendizagem, colocando a primazia dos fundamentos psicológicos da educação.

Nestes universos, há uma diminuição do processo educativo, que gera uma cultura escolar mais simplificada, devido o conteúdo a ser ensinado e os valores formulativos serem elaborados a partir do processo de aprendizagem do aluno (VALDEMARIN, 2004).

Portanto, diante do que foi abordado percebemos que há uma contraposição entre as duas grandes tendências pedagógicas desenvolvidas no percurso da pedagogia na história da educação brasileira, revelando uma tendência à unilateralidade nas concepções explicitadas, ou seja, uma tendência à limitação, fragmentação, isolamento ou fechamento em uma perspectiva teórico-metodológica, favorecendo uma visão de mundo restrita.

Esta tendência unilateral não condiz com o tipo de pluralismo epistemológico defendido nesta Tese.

A concepção pedagógica tradicional religiosa no Brasil se deu de 1549 a 1759, com a presença dos Jesuítas que implantaram os primeiros colégios. Tal concepção caracteriza-se por uma ótica essencialista de homem, isto significa que o homem tem uma essência universal e imutável, pois é criação divina. Com isso, a educação nesta perspectiva, procura propiciar ao educando vivenciar a essência universal e ideal que o caracteriza enquanto homem.

Há um destaque nesta concepção na pessoa de Tomás de Aquino, que foi filósofo e Teólogo na Idade Média, e fez surgir a corrente do Tomismo, esta embasa-se na articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã. São Tomás de Aquino escreveu sua famosa obra a “Suma Theologica” que influenciou fortemente a formação dos estudantes.

Em 1759 a 1932 houve uma coexistência entre as concepções pedagógicas tradicionais religiosas e leigas. Nesse período as “reformas pombalinas da instrução pública” foram implantadas e se colocavam contrárias ao predomínio das ideias religiosas. Estas reformas fundamentavam-se nas ideias laicas advindas do Iluminismo, e colocam a prioridade do Estado no que diz respeito à instrução. Surge, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista; contudo, o Estado português ainda era ligado à Igreja Católica. Dessa forma, a substituição da orientação dos Jesuítas não ocorreu por propostas laicas, elaboradas por pensadores formados longe da perspectiva religiosa, mas se deu por uma via nova de orientação, também católica, constituída por padres de outras ordens religiosas que não eram jesuítas, e os oratorianos tiveram grande visibilidade nesta época.

A organização pedagógica, implantada nesse período, pelas reformas pombalinas foi a das aulas régias, que significavam disciplinas isoladas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa.

Em 1827 tornou-se oficial o método de ensino mútuo, que se embasava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como ajudantes do professor no ensino de classes numerosas. Entretanto, apesar dos alunos mais adiantados terem um destaque na concretização desse método pedagógico, o foco não era colocado na atividade do aluno. Este era investido de papel docente. O método previa regras pré-determinadas, uma disciplina exigente e a hierarquia dos discentes sentados em bancos postos num único salão e bastante espaçoso, em que “o mestre, da

extremidade da sala, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especificamente os monitores” (VILELA 1999, p. ?). Resumindo, tal método tinha um constante sistema de avaliação do rendimento e comportamento do estudante, além de instigar a competição. Permanecem sem modificação “Os antigos procedimentos didáticos com sua sequência de silabar e soletrar, com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças” (MANACORDA, 1989, p. 259).

O método intuitivo é um novo método que surge na segunda metade do século XIX. Ele é conhecido como “lições de coisas” e foi pensado com o objetivo de solucionar o problema da má qualidade do ensino, face a sua inadequação às exigências sociais provenientes da revolução industrial, que se dera entre o final do século XVIII e meados do século XIX, concomitantemente em que essa tal revolução industrial possibilitou a produção de novos materiais didáticos como auxílio físico do método novo de ensino. Novas diretrizes metodológicas foram assumidas que passariam a utilizar estes materiais didáticos, e, toda esta renovação dependia da aquisição de um método novo de ensino, que deveria ser “concreto, racional e ativo”, que passou a ser chamado de lições de coisas ou ensino intuitivo ou, ainda, ensino pelo aspecto. Tais materiais foram os mais variados possíveis, tais como: caixas para ensino de cores e formas, gravuras, objetos de madeira, quadros negros parietais, globos de horas relativas de Juvet, etc.

O que estava em foco era o método de ensino, compreendido como uma direção para o encaminhamento dos alunos, por parte do docente, nas salas de aula. Para isso, foram desenvolvidos manuais de acordo com uma norma que alterava a função pedagógica do livro que, em vez de ser um material didático voltado para o uso dos discentes, se transforma no material central para o professor, revelando um modelo de atitudes para a edificação de ações que indiquem a direção metodológica geral determinada (VALDEMARIN, 2004).

De acordo com o método intuitivo, “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (REIS FILHO apud SAVIANI, 2005, p. 9).

Este método intuitivo destacou-se durante a Primeira República, mas na década de 1920 evidencia-se o movimento da Escola Nova, em que influenciará



diversas reformas da instrução pública realizadas no final dessa referida década. Contudo, a perspectiva tradicional, representada, majoritariamente, pela Igreja Católica, na década de 1930, irá contrapor-se à expansão da Escola Nova.

Entre 1932 e 1969 se deu a emergência e predominância da concepção pedagógica renovadora. Alguns movimentos provocaram a estruturação, a expansão e a ampla visibilidade do movimento dos renovadores, como: a Associação Brasileira de Educação (ABE), as Conferências Nacionais de Educação e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Em 1934, Anísio Teixeira publica o livro “Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação” (TEIXEIRA apud SAVIANI, 2005, p.10). Este livro está ligado ao pensamento pedagógico de John Dewey. Saviani(2005), analisando este livro do Anísio Teixeira, coloca que este vê a escola como reflexo da sociedade a que serve, em que, a partir das transformações sociais, são postuladas as determinações da transformação escolar. Considera que a natureza da civilização moderna se caracteriza pelo conhecimento fundamentado na experimentação, e tem a ciência como alicerce do progresso, sua primeira e ampla tendência é a ideia de constante mudança que se apresenta numa postura de segurança, de otimismo e de coragem frente à vida. Há a segunda grande direção que é dada pelo industrialismo, desembocando com a terceira imensa tendência do mundo contemporâneo que é a democracia.

Saviani (2005), ainda continuando na sua explicação sobre o livro do Teixeira, esclarece que, para este autor as tendências, anteriormente referidas, agem sobre a escola, apontando na via do abandono do autoritarismo em prol da liberdade; havendo uma afirmação da autoridade interna sobre a externa, bem como, a afirmação de uma finalidade nova da escola, que objetiva preparar o estudante para se voltar a si mesmo numa sociedade que se transforma. Desse contexto, surge a necessidade de que a escola tradicional se transforme, que, em vez de preparatória e suplementar, seja uma “escola progressiva de educação integral” (TEIXEIRA apud SAVIANI, 2005, p.10). No decorrer, há a crítica dos pressupostos da escola tradicional, afirmando-se um novo conceito dos papéis da escola.

A escola deve ser uma réplica da sociedade a que ela serve, urge reformar a escola para que ela possa acompanhar o avanço ‘material’ de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de coisas (TEIXEIRA apud SAVIANI, 2005, p.11).

Tal reforma da escola terá que tomar como parâmetro uma nova psicologia, elaborada a partir do desenvolvimento do conceito de aprender, que passa a ser entendido com o sentido de “ganhar um modo de agir” (Ib. p.11). A compreensão que se passa a ter de aprendizagem é a de que esta é assimilação biológica de modos novos de reagir ao meio-ambiente (SAVIANI, 2005).

A evolução da psicologia da aprendizagem propiciou “fixar certas interpretações gerais do ato de aprender, que se podem chamar de *leis*. As duas mais importantes são a de prática e efeito e a de inclinação” (TEIXEIRA apud SAVIANI, 2005, p.11). A primeira refere-se ao fato que só se aprende aquilo que dá prazer, e que os atos são aprendidos pela experiência adquirida. E a segunda, significa que só se aprende aquilo que se quer aprender, e que sempre se aprende mais de uma coisa, pois, junto daquilo que se quer aprender, muitas outras coisas são aprendidas (SAVIANI, 2005).

O movimento renovador foi expandindo sua influência, no decorrer dos anos 30 do século XX, pelos espaços educacionais. Contudo, os educadores católicos também estavam presentes neste contexto lutando por manterem-se em seu campo educacional e criticavam as ideias deste movimento renovador.

Dentre os representantes católicos que lideravam em favor da educação com bases católicas e contrárias ao movimento renovador, estava Alceu de Amoroso Lima, enquanto membro da elite intelectual leiga, e em seu livro “Debates pedagógicos” apresentou o essencial da ideia católica de educação e fez a sua crítica ao referido movimento. Ele alertou para um dos perigos que ameaçam a pedagogia que é o “modernismo agnóstico”. Para ele existe “um grande sopro de renovação” no percurso de “toda a pedagogia universal”, e isso tem provocado uma confusão em que o moderno é tido como verdadeiro (LIMA apud SAVIANI, 2005).

Alceu de Amoroso Lima percebia que o problema pedagógico precisava ser levado em conta sob 3 situações, que eram: o ideal pedagógico; a realidade pedagógica; e o método pedagógico.

A primeira situação está ligada aos princípios que devem conduzir todo o trabalho educativo; o segundo está vinculada ao objeto da educação, que é a criança, e a terceira diz respeito a procura dos mecanismos pelos quais pode-se aplicar a primeira a segunda, isto é, pode-se aplicar o ideal à realidade. Para este intelectual, sendo a pedagogia aquela que forma o indivíduo, no sentido de prepará-lo para a vida, e levando em consideração que para esta preparação faz-se

necessário ter clareza para quê se está preparando, ou seja, é preciso ter, na pedagogia, objetivo, ideal a ser alcançado, uma finalidade; é, por isso, que, segundo Amoroso Lima, o problema da pedagogia no Brasil é a falta completa de um ideal educativo (SAVIANI, 2005).

O autor abordado por Saviani (2005) coloca que a pedagogia deve ser contrária ao naturalismo pedagógico, em suas várias expressões modernas, e que a organização do ensino e da educação nacional deve ser de responsabilidade da família, da Igreja e do Estado. A mesma oposição, portanto, que encontramos entre sociologia determinista e sociologia integral, encontramos também, hoje em dia, entre pedagogia pragmatista (que é a concepção que Dewey sistematizou e cuja base moral não podemos aceitar) e pedagogia integral (LIMA apud SAVIANI, 2005, p.12).

Tal pedagogia integral, para Lima, envolve dois planos, o cronológico e o ontológico. O primeiro abarca 3 momentos formativos, que são a educação, a instrução e a cultura. Esses se distribuem em 3 níveis ontológicos, que são o físico, o intelectual e o moral e religioso. Neste nível ontológico há 3 modalidades pedagógicas com fins diferenciados, quais sejam, a educação que é aquela que tem por meta infundir hábitos, a instrução que visa administrar conhecimentos e a cultura fazer crescer a personalidade individual e social. Essas modalidades envolvem 3 momentos do progresso pedagógico, que são: o aspecto físico que prepara o poder; o intelectual forma o conhecer e o moral desenvolve o dever (LIMA, In: SAVIANI, 2005).

A partir dessa “pedagogia integral” os católicos realizam a crítica à Escola Nova. Lima (apud SAVIANI, 2005), ao elaborar sua crítica reflete que esta Escola Nova confunde a realidade com ideal, isto é, ao colocar a criança no centro da escola – o que está correto, devido ser para ela que existe a educação – terminava colocando a criança como o ideal da pedagogia. Contudo, ele alerta que não se deve confundir centro com ideal. Ele explica que este ideal significa o objetivo a ser alcançado, a finalidade para onde se conduz a criança pela via da pedagogia. A criança não é um fim em si mesmo, mas aquela que irá atingir a finalidade da formação pedagógica. Pois, a atividade pode ser dirigida tanto para o bem como para o mal, e isto coloca a necessidade de se estabelecer um ideal. Porém, os ativistas puros, não tendo “um critério de distinção entre o bem e o mal, ficam com o

útil, caindo, assim, no ‘pragmatismo pedagógico que na prática se transforma em simples agitacionismo, no louvor da atividade’ (LIMA apud SAVIANI, 2005, p.9).

Entretanto, apesar das críticas ao Movimento da Escola Nova, os católicos também conseguiam perceber aspectos importantes nas ideias escolanovistas. Pois, foram percebidos pontos de convergência entre estas tendências educacionais, tais como: ambas reconhecem a criança no centro do processo educativo; também reconheceram que algo bastante racional é o entendimento da atividade, da iniciativa como o “elemento capital da educação”. Além do reconhecimento da necessidade dos católicos de estudarem sobre os métodos novos presentes na pedagogia moderna, bem como, de buscarem entender os fenômenos revelados pela psicologia experimental, e todo esse estudo e entendimento fundamentados por uma filosofia católica de vida.

Na medida em que o movimento renovador ia expandindo-se e conseguindo determinada hegemonia, observa-se, concomitantemente, uma crescente renovação da pedagogia católica. Em 1938 foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – que se converteu no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica. Consequentemente, se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova), a partir de 1945 já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna (SAVIANI, 2005, p.10).

Na comissão formada para elaborar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional revelava a predominância pela pedagogia nova. O ministro da educação na época, Clemente Mariani, constituiu tal comissão e convidou para compô-la os principais educadores do momento. Entre os seus membros estavam o Pe. Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, que representavam o grupo católico, e além destas estavam Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Fario Góis, que representavam a pedagogia nova. E esta comissão, composta pelo então Ministro da Educação – já referido – se deu com o objetivo de dar cumprimento ao disposto na Constituição de 1946, que delegou à União a tarefa de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.

A citada comissão ao elaborar seu projeto de orientação fez prevalecer a perspectiva dos renovadores. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, todos na década de 1950, foram órgãos que contribuíram para que a concepção pedagógica renovadora alargasse seus espaços.

As ideias e métodos pedagógicos da concepção humanista moderna de filosofia da educação (perspectiva renovadora) também passam a penetrar as próprias escolhas católicas, principalmente as ideias de Montessori e Lubienka, com isso, vai se delineando uma “espécie de escola nova católica” (SAVIANI, 2005).

A primazia da perspectiva renovadora pressiona a renovação das escolas católicas e a grande questão que passou a existir era a de renovar a escola católica sem permitir que seus objetivos religiosos fossem atingidos ou excluídos.

O processo de mobilização popular, e a cultura e educação populares, intensificam-se no final da década de 1950 e início dos anos 60. E no que refere-se a educação popular os movimentos mais expressivos são o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, em que as ideias pedagógicas conservam pontos semelhantes com o pensamento da pedagogia nova. E tais movimentos são embasados na orientação católica.

Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, pois, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “nova escola popular”, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada de “Teologia da Libertação” (SAVIANI, 2005, p.12).

Muitas foram as transformações na área da pedagogia católica na década de 1960, e nesta mesma época também houve uma intensiva experimentação educativa, deixando visível a predominância da concepção pedagógica renovadora.

Em 1968 ocorre a mobilização dos universitários, em que houve a tomada, pelos estudantes, de diversas escolas superiores, inspirados no movimento Francês denominado “Maio 68”. Segundo Saviani (2005), a luta pela reforma universitária realizada pelo movimento estudantil se pautava, essencialmente, pela concepção humanista moderna.

Entretanto, paradoxalmente, também nessa década de 1960 foram apontados os sinais de esgotamento do modelo renovador, pois, as experiências neste modelo foram perdendo força no final desta década, quando foram extintos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais vinculados a ele. Dentro dessa crise vai emergindo a tendência tecnicista, embasada na perspectiva produtivista, que terá sua hegemonia na década de 1970, e passará a ser assumida como direção oficial dos militares e tecnocratas que faziam parte do núcleo do poder desde o golpe militar de 1964.

Entre os anos de 1969 a 2001 houve o surgimento e o predomínio da concepção pedagógica produtivista, em que o sistema de ensino vinculou-se à realidade proveniente do golpe militar de 1964. Esta situação foi viabilizada pela lei 5.540/68 e pelo decreto 464/69 que diz respeito à reforma de ensino superior e pela lei 5.692/71 sobre os ensinos primário e médio que tornaram-se a ser classificados de 1º e 2º graus. No tocante a dimensão teórica há a emersão de uma nova condução pedagógica sob a influência da “teoria do capital humano” (Cf. SAVIANI, 2005).

A concepção produtivista da educação está presente na nossa atualidade brasileira, mas desde finais dos anos 50 começou a dar seus indícios nas discussões em torno da 1ª LDB.

Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 04 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2005, p.14).

Saviani (2005) aborda sobre a teoria do capital humano, em que esta representou o valor econômico da educação, e, com isso, a educação passou a ser

vista como elemento fundamental na ótica do desenvolvimento econômico, percebida enquanto um bem de produção.

Já nos anos 70 do século XX, surgiu à influência da tendência crítico-reprodutivista, que fez emergir a tentativa de investir na crítica da teoria do capital humano. Foi enfatizado que a condição subordinada da educação ao processo de desenvolvimento econômico tornaria esta educação funcional ao sistema capitalista, ou seja, “colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.” (SAVIANI, 2005, p.14).

Em relação a esta crítica anteriormente referida, emergiu outra na tentativa de superar os seus limites. Dessa forma, outras críticas também continuaram surgindo com este propósito; portanto, foram críticas de outras críticas já existentes.

Nesse sentido, já na década de 80 do século XX, o livro de Cláudio Salm, que tem o título *Escola e trabalho*, vai mostrar sua crítica das críticas, apresentando que é improcedente a tese que vincula diretamente a educação com o desenvolvimento do capitalismo. Contudo, este autor, na euforia em colocar seu ponto de vista, em que acreditava numa plena autonomia do processo evolutivo do capitalismo em relação à educação, defendendo que o capital não necessitaria buscar na escola a capacitação para sua força de trabalho, afirmando que o sistema capitalista é auto-suficiente e que este já disponibiliza de seus recursos próprios; com tudo isso, este autor terminou por absolutizar a separação entre escola (educação) e trabalho (processo produtivo) (SAVIANI, 2005).

Saviani (2005), explica que, para Salm, a escola não teria relação alguma com a produção. Daí, questionou-se sobre: como explicar e justificar a existência da escola? E o autor em questão (Salm), justifica esta existência colocando só o aspecto formativo da cidadania que esta escola poderia proporcionar.

Outra crítica se dá realizada por Gaudêncio Frigotto em 1984, e Saviani, explicando o pensamento de Frigotto, argumenta:

(...) a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital

humano. Se a teoria do capital humano estabeleceu um vínculo positivo entre educação e processo produtivo e seus críticos reprodutivistas mantiveram esse mesmo vínculo, porém com sinal negativo, a crítica aos críticos expressa no livro de Salm, desvincula a educação do processo produtivo. Ora, nas três situações postulava-se um vínculo direto, afirmado nos dois primeiros casos e negado no terceiro. O que Gaudêncio Frigotto procura fazer é captar a existência do vínculo entre escola e trabalho, mas percebendo, ao mesmo tempo, que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato. A expressão “produtividade da escola improdutiva”, que dá título ao livro de Frigotto, quer sintetizar essa tese. Com efeito, se para a “teoria do capital humano” bem como para seus críticos a escola é simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutiva, para Gaudêncio a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva (SAVIANI, 2005, p.20).

Por meio da pedagogia tecnicista a concepção produtivista intencionava moldar o conjunto do ensino brasileiro, a partir da reforma que se deu pela lei nº 5.692, em 1971. Esta pedagogia tecnicista foi transformada em pedagogia oficial e foi assumida pelo aparelho de Estado, que buscou divulgá-la e incluí-la em todas as escolas do Brasil. A tendência produtivista manteve-se como diretriz básica da política educacional.

Em toda a década de 1980, as críticas voltadas à concepção produtivista de educação não lograram êxito, esta concepção resistiu-as e conquistou uma nova força no contexto do neoliberalismo, quando passou a ser requisitada como um mecanismo de ajuste da educação às exigências do mercado imerso numa economia globalizada.

É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e, patrocinado pelo MEC, se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB que culminou na aprovação do novo Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001 (SAVIANI, 2005, p.20-21).

Saviani (2005), chama à atenção para o fato de que, se a concepção produtivista conseguiu se conservar dominante no decorrer das últimas quatro décadas, contudo, não se deve levar em conta que a versão da teoria do capital humano construída por Schultz tenha permanecido ilesa. Na realidade, essa teoria emergiu no momento em que havia uma superioridade da economia keynesiana e



da política do Estado de Bem-Estar que preconizavam o pleno emprego no interior do capitalismo. Dessa forma, a versão originária da teoria do capital humano compreendia a educação como tendo o papel de formar as pessoas para agirem num mercado em crescimento, que demandava força de trabalho qualificada. Pois, foi destinada à escola preparar a mão de obra que seria absorvida pelo mercado, progressivamente.

Quando o desenvolvimento do capitalismo no século XX começou a decair, após a crise de 1970, permaneceu-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, contudo, seu significado foi consideravelmente modificado. Em que foi assumido um novo sentido para a teoria do capital humano.

Dessa forma, passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI 2002, p. 45).

Nesse novo cenário, é o indivíduo quem terá que ter sua capacidade de escolha para alcançar os elementos que lhe possibilitem ser competitivo no mercado de trabalho. Não há mais a iniciativa do Estado e dos órgãos de planejamento buscando garantir nas escolas a qualificação da mão de obra para assumir postos de trabalho determinados num mercado que avançava rumo ao pleno emprego.

E o que este indivíduo pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2005, p.15-16).

No contexto atual do capitalismo não há emprego para todos, portanto, o acesso a distintos níveis de escolaridade aumenta as possibilidades de empregabilidade do indivíduo, mas não lhe assegura emprego. Há uma conjuntura em que a economia pode crescer aliada com altos índices de desemprego e com enormes parcelas da população excluídas do processo. Não é mais o desenvolvimento inclusivo que se objetivava no período keynesiano, em nível de mundo.

As transformações ocorridas na base da sociedade atingiram também a pós-graduação, apesar da sua condição privilegiada na hierarquia educacional. Em que há um crescente número de mestres e doutores desempregados,

Houve uma refuncionalização na teoria do capital humano, e isso é demonstrado com as novas expressões surgidas, tais como: neoconstrutivismo, pós-estruturalismo, neo-escolanovismo, neotecnicismo, pós-construtivismo (DUARTE, 2003).

Existem ainda as concepções pedagógicas contra-hegemônicas. Segundo Saviani (2005), as ideias não predominantes não devem ser excluídas, mesmo as que nunca puderam aspirar a alguma hegemonia. Ele apresenta o caso ilustrativo das concepções libertárias presentes na pedagogia do movimento operário, principalmente nas duas décadas iniciais do século XX.

Do mesmo modo, o fato de que as pedagogias críticas tenham logrado certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos 80 não constitui motivo suficiente para dar origem a um período diferenciado. Isso porque o que se verificou, aí, foi uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa. Na verdade, as concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nos anos 50 e 60 se impuseram a partir dos 70 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 80 quando a avalanche das ideias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 90 quando se manifesta com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social (SAVIANI, 2005, p.22).

Sobre o movimento operário em sua trajetória histórica, temos que, na primeira república (década de 1890) ele recebeu influência do pensamento socialista, já nas duas décadas iniciais do século XX ele foi influenciado pelos anarquistas (ideias libertárias), e na década de 1920 a influência foi dos comunistas.

Em todas essas épocas históricas vivenciadas pelo movimento operário as perspectivas educacionais apontaram numa direção do ideário libertário, de crítica à educação burguesa. Entretanto, as várias conjunturas governamentais provocaram entraves para o desenrolar desse ideário.

Com a chegada do Estado Novo não foram permitidas propostas pedagógicas de esquerda, por isso, não houve espaço para concepções pedagógicas alternativas. Com a redemocratização, o espaço educacional foi totalmente envolvido pelo embate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que dois polos se instalaram, os liberais e a posição católica. Nessas disputas o movimento progressista se aliou em torno da posição liberal, pois não houve alternativa para a defesa de concepções pedagógicas mais avançadas.

As últimas experiências de renovação pedagógica embasada na concepção humanista moderna se deram na década de 60. Como opção alternativa aparece nessa década, a concepção pedagógica libertadora (SCOCUGLIA, 1999) elaborada por Paulo Freire (1971 e 1976). Já na década de 1970 a concepção pedagógica produtivista foi desmontada pela visão crítica de alguns intelectuais. Como proposta contra-hegemônica, surge a concepção pedagógica histórico-crítica, na década de 1980, formulada pelo Saviani (2005).

Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p.26).

Diversas e distintas concepções pedagógicas e algumas teorias histórico-sócio-educativas foram abordadas nesta discussão e revelam que a realidade sócio-educativa é extremamente complexa, necessitando de uma visão ampla, contextualizada, plural (não eclética), dialética — no sentido de estar aberta para perceber as contradições do tecido sócio-educativo e para buscar a síntese (ou unidade) na diversidade, aproximando-se da totalidade do real. Lembrando que as tendências teórico-metodológicas unilaterais tendem a não dar respostas satisfatórias face aos entraves que se apresentam na realidade social. Provocando leituras de mundo fragmentadas, reducionistas e limitadas.

A seguir, temos um quadro demonstrativo com a síntese das tendências teórico-metodológicas da pedagogia na história da educação brasileira e algumas de suas características.

**QUADRO 2 - SÍNTESE DAS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PEDAGOGIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

|                                               | TIPOS DE PEDAGOGIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ALGUMAS CARACTERÍSTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONCEPÇÕES TRADICIONAIS</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia de Platão</li> <li>• Pedagogia Cristã</li> <li>• Pedagogia Humanista</li> <li>• Pedagogia da Natureza</li> <li>• Pedagogia Idealista:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Kant;</li> <li>➢ Fichte;</li> <li>➢ Hegel.</li> </ul> </li> <li>• Pedagogia do Humanismo Racionalista</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatizam a teoria do ensino, no sentido de que valorizam exclusivamente a figura do professor em contraposição ao educando, cabendo a este último apenas assimilar os conteúdos repassados. Desta maneira há uma lógica de centralidade na teoria não na prática pedagógica. O quantitativo é destacado, além da rigidez no ensino.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia Renovadora dos Precursores (Rous-seau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson)</li> <li>• Pedagogia Renovadora do Movimento da Escola Nova</li> <li>• Pedagogias Renovadoras Não Diretivas</li> <li>• Pedagogia Renovadora Institucional</li> <li>• Pedagogia Renovadora Construtivista</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatizam a Teoria da Aprendizagem, valorizando o foco principal no educando em contraposição ao professor, em que a este cabe apenas auxiliar tal educando em seu processo de autoaprendizagem. A centralidade está na prática pedagógica, e a teoria (compreensão intelectual) é secundarizada, pois o aspecto lógico dá lugar ao psicológico. O quantitativo é menosprezado enquanto o qualitativo é evidenciado, bem como, destacam-se o interesse e a espontaneidade do referido educando.</li> </ul>                                                                                                                                                               |
| <b>CONCEPÇÃO HEGEMÔNICA</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia Tecnicista</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítica a concepção pedagógica renovadora. Tendência assumida por militares e tecnocratas. Embasada na perspectiva produtivista sob a influência da “teoria do capital humano”. Preconiza a organização do sistema de ensino intimamente ligada com o desenvolvimento econômico do país. Prioriza a pessoa do professor em detrimento ao educando.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>CONCEPÇÕES CRÍTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia Crítica do Movimento Operário</li> <li>• Pedagogia Histórico-Crítica</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defendeu um ideário libertário, de crítica à educação burguesa. As várias conjunturas de governo provocaram fortes entraves para o desenvolvimento desse ideário.</li> <li>• Seu método parte da prática social. A educação é vista como mediação imersa na prática social global, em que esta prática se coloca como o ponto inicial e o de chegada da prática educativa. Professor e educando se encontram ambos inseridos na referida prática social, apesar de assumirem posições diferentes. Tais posições são condições que conduzem à fecundidade na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas apresentados por esta prática. Portanto, há</li> </ul> |

|  |                                                                           |                                                                                                                                                                                          |
|--|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia libertadora</li> </ul> | uma primazia da prática social.<br>• Embasada na concepção humanista moderna e elaborada por Paulo Freire. Buscou renovação pedagógica na década de 60 do século XX. Ênfase no educando. |
|--|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**FONTE:** Elaboração própria, fundamentada no texto *As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*, do autor Dermeval Saviani. João Pessoa, outubro de 2014.

Este quadro apresentado anteriormente, nos permite visualizar que as tendências teórico-metodológicas na pedagogia do Brasil tem características unilaterais, ao evidenciarem elementos só teóricos (ensino), ou só práticos (aprendizado), em que (na maioria) priorizam ou só o professor ou só o educando.

Neste sentido, afastam-se da busca por aproximar-se da perspectiva de totalidade do real (processo de síntese; visão de conjunto e de interdependência dos fenômenos), bem como, afastam-se da práxis, que significa a relação dialética que faz a teoria alimentar-se da prática e esta alimentar-se da teoria, simultaneamente, sem dicotomias; pois, uma não existe sem a outra. Portanto, na relação Professor e educando também não pode haver dicotomias, devido um depender do outro, apesar de funções distintas, são igualmente importantes no processo ensino-aprendizagem.

Também não percebem a perspectiva de contradição como parte da relação entre as tendências, pois tal contradição não impede a intercomunicação clara e coerente destas tendências teórico-metodológicas.

Todo este quadro não condiz com a perspectiva pluralista defendida nesta tese, que identifica-se com as categorias supracitadas nesta análise, que são: aproximação com a totalidade do real, a práxis e o reconhecimento da contradição dos fenômenos.

No ponto 1.4 (a seguir) iremos visualizar a pluralidade metodológica presente na história da pedagogia e da educação a partir da ótica do autor Franco Cambi. Esta explanação nos permitirá perceber a importância do pluralismo epistemológico; mas também iremos questionar que tipo de pluralismo foi constatado no decorrer desta referida história.

#### 1.4 A PLURALIDADE METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO NA SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SÍNTESE DE FRANCO CAMBI

O presente tópico aborda sobre alguns antecedentes históricos da pedagogia e da educação a partir da ótica de Franco Cambi, enquanto autor que analisa minuciosamente esses antecedentes e que demonstra uma grande percepção da pluralidade metodológica existente na história dessa pedagogia e dessa educação. Além de demonstrar também uma identificação com esta pluralidade. A existência de tal pluralidade metodológica ratifica a necessidade de métodos de análise também abertos à pluralidade. Contudo, que tipo de pluralismo percorreu a trajetória histórica mencionada? Este pluralismo contribuiu para a fragmentação das ideias ou para uma unidade mais coesa dessas ideias? Do nosso ponto de vista, é clara a importância do pluralismo na produção do conhecimento, conforme visualizaremos em Cambi.

No decorrer dos últimos 30 anos na pesquisa histórico-educativa, ocorreu uma grande transformação metodológica que levou a uma profunda mudança de orientação da história da pedagogia para a história da educação. Para entendermos um pouco melhor como isso se deu faz-se necessário entendermos – mesmo que brevemente – o que significava a história da pedagogia.

Como já percebido, a história da pedagogia antecedeu a história da educação, e surgiu entre os séculos XVIII e XIX da sociedade moderna. Esta história da pedagogia valorizava a continuidade dos ideais e dos princípios já estabelecidos. Bem como, evidenciava a teoria de modo exclusivo, representada, sobretudo, pela filosofia. Com isso, percebemos sua dimensão ideológica bem orientada. (...) “Sempre muito distante dos processos educativos reais referentes às diversas sociedades” (...) (CAMBI, 1999, p.22). Não havia atenção para com as práticas de educação ou de instrução e mantinha-se uma distância das contribuições das ciências, principalmente humanas, para o conhecimento dos processos formativos — prioritariamente, psicologia e sociologia — pois, a história da pedagogia intencionava apresentar uma ideia de educação desenvolvida em volta dos próprios princípios ideais, e, por meio destes, das ideologias que os inspiravam, além de desprestigiar as práticas.

Cambi (1999) vai lembrar que havia história da pedagogia com forte influência filosófica, marcada conforme as diversas orientações da filosofia positivista idealista

e espiritualista e com condições de repassar para os docentes um princípio ideal. Contudo, em alguns estudos mais setoriais, mais particulares e raros, havia alguma discussão que dava espaço também a elementos mais praxistas, mais concretos e mais contingentes da pedagogia, que deixavam vir à tona, além da história das ideias pedagógicas, também “as vivas problemáticas da educação” nas várias sociedades. Porém, em quase toda a Europa e nos EUA, predominava o trabalho histórico-pedagógico firmado num estudo das ideias e sua sucessão histórica delineada somente pelas filosofias.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa histórico-pedagógica assumiu uma conotação “teórico-filosófica”, e segundo Cambi (1999), este perfil ofereceu uma imagem bastante redutiva desse saber, que privilegiava apenas uma sucessão de ideias de forma abstrata e artificial.

Portanto, percebemos que predominou a perspectiva teórica — embasada exclusivamente no saber filosófico — sem relação com a realidade prática social e sem relação com os demais saberes, e, dessa forma, contrariando a dimensão do pluralismo.

Entretanto, desde o segundo pós-guerra, alastravam-se novas direções historiográficas, também na área pedagógica, e, concomitantemente, entravam em crise alguns pressupostos daquela maneira tradicional de fazer história da pedagogia. Com isso, dava início um extenso processo que propiciou “à substituição da história da pedagogia pela mais rica, complexa e articulada história da educação, que só em anos recentes aparece definitivamente constituída como modelo-guia da pesquisa histórica em educação e pedagogia” (CAMBI, 1999, p. 23).

A pedagogia foi perdendo a sua exclusiva perspectiva filosófica e apresentava-se formada pela comunicação de diversas ciências e, portanto, como um saber interdisciplinar que envolvia a sua história com a de outros saberes, “sobretudo as diversas ciências humanas de que é tributária e síntese” (Ib, p.23).

Depois, a pedagogia também se prestava a um papel cada vez mais central na vida social: formar o indivíduo socializado e operar essa formação através de múltiplas vias institucionais e múltiplas técnicas (voltadas ora para o corpo, ora para o imaginário, ora para o intelecto, ora para o manual), disseminadas no corpo social. E ainda: o fazer história - em qualquer âmbito - caracterizava-se sobretudo como a construção de uma história total, capaz de colher os diversos aspectos da vida social e dos vários momentos históricos, fazendo a história das ideias perder toda exclusividade e predomínio também

no âmbito da história da cultura. As ideias são apenas um momento da história da cultura, que implica também a presença de práticas, de instituições, de ideologias ou de crenças (CAMBI, 1999, p.23).

Dessa forma, a metodologia histórica — por sua vez — sofreu uma transformação radical, pois, passou a articular-se segundo muitas áreas de pesquisa, acolheu uma multiplicidade de fontes, organizou-se em âmbitos especializados, que possibilitaram o aparecimento de subsetores de pesquisa, que, posteriormente, foram reconhecidos e reconhecíveis pela autonomia de objetos e métodos que os marcou, bem como, pela tradição de pesquisa que os une. Nesse sentido, surgiram cada vez com maior nitidez na pesquisa histórico - educativa a história das teorias e a das instituições escolares e formativas, a história da didática ou do costume educativo, da infância e das mulheres ou do imaginário (adulto, juvenil ou infantil) (CAMBI, 1999).

Ao mesmo tempo em que observamos que a unilateralidade do saber e a ênfase só na perspectiva teórica é prejudicial em qualquer área do conhecimento e, nesse caso, na Pedagogia; também constatamos que há um outro risco quando nos abrimos ao pluralismo do saber, se este não for vivenciado corretamente, pois, pode gerar uma história fragmentada, sem uma lógica de desenvolvimento coerente entre teoria e empiria, ou entre a realidade local e a realidade mais ampla, ou seja, desarticulada entre os elementos micro e macro da realidade, sem uma unidade consistente entre a diversidade de campos de pesquisa, de fontes, de objetos, de métodos, de metodologias, etc. Todo esse contexto provoca inúmeras limitações no processo de construção do saber.

Entretanto, defendemos um pluralismo que conecta teoria e prática, e permite a intercomunicação entre as várias áreas teórico-metodológicas, de modo sistematizado e claro, ao distinguir as convergências e divergências entre as áreas do saber e das concepções de mundo que fundamentam as teorias e metodologias. Além de ser um pluralismo que busca articular micro e macro realidades, visando aproximar-se da perspectiva de totalidade, considerando as contradições existentes. Há necessidade de um fio condutor que, de fato, favoreça a referida unidade das diversas perspectivas de pesquisa e de construção do conhecimento (unidade na diversidade). Acreditamos que esse fio condutor é a perspectiva de totalidade, é a visão de conjunto (visão contextualizada), é a busca pelo processo de síntese entre os saberes.



Desde os anos 50, e cada vez mais claramente desde os anos 60 e 70 do séc. XX, desenvolveu-se uma maneira totalmente nova de se construir história de eventos pedagógico-educativos, que cortou vínculos com o modelo teoreticista unitário, para fazer surgir “uma pesquisa mais problemática e pluralista, bastante articulada e diferenciada que — considerada no seu conjunto - pode ser definida como história da educação, tomando a noção de educação seja como conjunto de práticas sociais seja como feixe de saberes” (CAMBI, 1999, p.24).

Desde os meados dos anos 70 do século anterior, a mudança da história da pedagogia para uma história da educação — considerada esta última como sendo mais rica e orgânica — tornou-se visível, insistente e consciente, expondo-se como uma mudança decidida e decisiva. Não se tratando de uma mera mudança de denominação; mas, significou-se uma “verdadeira e legítima revolução historiográfica que redesenhou todo o domínio histórico da educação e todo o arsenal da sua pesquisa (CAMBI, 1999, p.24).

Resumidamente Cambi (1999, p.24) esquematizou seu pensamento afirmando que:

Passou-se de um modo fechado de fazer história em educação e pedagogia para um modo aberto, consciente da riqueza/complexidade do seu campo de pesquisa e da variedade/articulação de métodos e instrumentos que devem ser usados para desenvolver de modo adequado o próprio trabalho.

Toda esta transformação foi crescendo em maturidade em uma íntima ligação orgânica com toda uma inovação historiográfica, que, durante algumas décadas, construiu um novo perfil de produzir história, emergida em volta daquelas que foram consideradas as três revoluções historiográficas do pós-guerra: a revolução dos métodos, do tempo e dos documentos.

Para entendermos um pouco mais sobre tais revoluções historiográficas, primeiro faz-se necessário explicar que foi através da atividade conjunta de inúmeras orientações historiográficas que levou a determinar a transformação na maneira de entender a história e desenvolver sua pesquisa científica, conduzida conforme princípios metodológicos fortemente renovados. Pelos menos quatro orientações se destacaram: o marxismo; a pesquisa dos Annales e a história total; a contribuição da psicanálise para a pesquisa histórica; e o estruturalismo e as pesquisas quantitativas.

Segundo Cambi (1999), no que se refere aos eventos históricos e às suas matrizes supra-estruturais (principalmente políticas), o marxismo trouxe à tona o papel da estrutura econômico-social e impulsionou a refletir as complexas mediações que interligam economia e política, política e cultura, cultura e sociedade. As investigações de Gramsci nesta área foram modelos e influenciaram a pesquisa histórica intensamente. Para os pesquisadores marxistas, a história apresentou-se como luta de classes e de ideologias, que se articulam em volta de sistemas de produção e que almejam à hegemonia histórica, influenciando cada dimensão da vida social, da família ao Estado e à cultura.

Dentro desse contexto supracitado, a pesquisa histórica assume um caráter de investigação complexa, que contempla às genealogias profundas dos diversos fenômenos (principalmente econômico-sociais), envolvidos no entrelaçamento de vários saberes e atento à lidar com conflitos e contradições, hegemonias e oposições.

Também a escola dos Annales (uma revista criada na França em 1929 e que teve uma função fundamental, na transformação da pesquisa histórica, bem como um reconhecimento mundial) teve como inspiração o marxismo, trazendo às claras as permanências ou estruturas que dizem respeito aos “acontecimentos”, porém, enriqueceu e marcou seu papel ao introduzir o estudo de infraestruturas, não econômicas, como o pensamento (mentalidade), objetivando uma história inteira, que levasse em conta todos os fatores e aspectos de um momento ou de um evento histórico. “Os Annales sublinharam, assim, o pluralismo da pesquisa histórica e o jogo complexo das muitas perspectivas que acabam por constitui-lo, relacionando-a com as diversas ciências sociais” (CAMBI, 1999, p.25).

No que refere-se à psicanálise, foi prioritariamente o âmbito americano que, por meio da “psico-história”, consolidou sua inserção à pesquisa histórica. Esta psico-história é o estudo das mentalidades coletivas e individuais, legíveis, mas, criticamente, inspirando-se apenas nos elementos que identificam o pensamento freudiano (inconsciente, repressão, conflito do eu, etc.). Neste setor, voltou-se a atenção em especial sobre a família, na sua dimensão espiritual e na sua função de conexão nas distintas sociedades.

Ainda conforme Cambi (1999), algumas pesquisas foram revelando esta direção e o uso do recurso ao estudo dos mecanismos de formação, tanto para

indivíduo quanto para os grupos, apresentando uma dimensão em que “sociedade e mentalidade acabam por interagir intimamente” (CAMBI, 1999, p.26).

Por fim, o estruturalismo (inclui-se Foucault) e a história quantitativa, em que o primeiro passa a evidenciar as estruturas, e, destaca estas como sendo as que regulam os comportamentos individuais em profundidade (sejam instituições ou mentalidades), e a segunda (história quantitativa) que ler tais estruturas como variáveis quantitativas, sujeitas a análises sociais, a reconstruções estatísticas.

Existem profundíssimas diferenças entre os teóricos das várias correntes, contudo, há também pontos em comum, como a necessidade de interrelação entre os saberes.

De acordo com Cambi (1999), no entrelaçamento dessas várias posições surgem novas disciplinas, como a etno-história, por exemplo, bem como realizam-se as três revoluções essenciais da historiografia contemporânea, como já mencionado.

A primeira referiu-se, aos métodos e afirmou sua liberalização e seu radical pluralismo. A segunda tratou do tempo, dando vida a uma visão pluralista e dialética do tempo histórico. A terceira voltou-se para os documentos, ampliando esta noção, articulando-a e desenvolvendo uma nova percepção das fontes e uma nova organização dos arquivos. Dessas três revoluções, amadureceu uma imagem crítica da história, que trouxe à luz o pluralismo das abordagens e a complexidade de sua fisionomia, assim como a dialética do tipo de pesquisa que vem investigá-la. (CAMBI, 1999, p.22).

Sobre a revolução dos métodos, esta foi profunda e radical que fez emergir principalmente seu pluralismo.

O "fazer história" não está ligado a um processo único (do tipo narrativo-explicativo) capaz de enfrentar todo tipo de fenômeno histórico e ler sua estrutura e seu devenir, mas se realiza em torno de múltiplas metodologias, diferenciadas por objetos, por processos cognitivos, por instrumentos lógicos, de modo a fazer ressaltar o pluralismo das abordagens e sua especificidade (...). Reconhecemos num tipo de trabalho histórico que se desenvolve em muitas histórias e segundo muitos métodos, desde a "história estrutural", econômica, social, "das mentalidades", até a dos eventos, a local, a oral-vivida, a psico-história, a etno-história, a história do cotidiano etc.: são todos âmbitos diferentes de pesquisa que reclamam métodos *ad hoc* e uma reflexão metodológica que exalte suas autonomias e sua variedade, além das intersecções e convergências na "história total". A historiografia atual perdeu, portanto, a certeza *do* método, assumindo a *dos* métodos e dando viela a uma intensa

dialética metodológica, a que se remetem os historiadores mais atentos dos últimos decênios (...). A história se fez pluralista e implicou uma transformação dos métodos que pusesse em relevo seu complexo jogo recíproco, feito de autonomia e integração, e sua gestão reflexiva (metametodológica: reflexão em torno dos métodos, do seu estatuto, da sua função, da sua riqueza e variedade). (CAMBI, 1999, p. 27).

Cambi também apresenta sobre a revolução do tempo, e explica que houve um processo de revisão da temporalidade histórica, apresentando como o tempo histórico é diferente daquele artificial, dos relógios ou tempo vivido, das práxis cotidianas. Diz que este tempo é diferente, primeiramente por ser plural, poli-estruturado, problemático e nunca unívoco-unitário. Em segundo lugar, é diferente por ser ligado ao ponto de vista, à intencionalidade que conduz seu uso e sua estruturação.

Houve também uma revolução sobre a noção de documento que deixou de ter efeito de monumento e passou a ter efeito de interpretação.

A revolução documental tende também a promover uma nova unidade de informação: em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua (...). A memória coletiva se valoriza, se organiza em patrimônio cultural. O novo documento é armazenado e manejado nos bancos de dados (LE GOFF apud CAMBI, 1999, p.28).

Além desse aspecto citado, há ainda o pluralismo tipológico dos documentos, que conduz a uma liberação máxima e a um uso dialético dos diversos tipos de documentos.

Enfim, atualmente a história da educação é considerada um conjunto de muitas histórias, interligadas e interagentes dialeticamente, reunidas pelo “objeto complexo educação”.

Passou-se do teoreticismo a uma análise mais contextual das teorias, relacionando-as com o social e a política, recolocando-a no terreno da história de uma sociedade. Bem como, sobre as investigações lógico-sistemáticas sucederam-se análises genealógicas e estruturais, “capazes de fixar a profunda intersecção ou simetria entre atividade social e pensamento, entre teoria e sociedade” (CAMBI, 1999, p.30).

“A história da educação hoje é plural, articulada em muitos níveis, mais ‘macro’ ou mais ‘micro’, que se relacionam e se entrecruzam para formar um saber magmático, mas rico, tanto de sugestões como de resultados para o conhecimento das sociedades na sua história” (CAMBI, 1999, p.30-31).

Pluralismo e conflitualidade, indecisão e incerteza são certamente características fundamentais do fazer história hoje, inclusive em educação: entretanto, não estamos diante de um resultado anárquico, mas radical e dialeticamente crítico. É justamente da integração dinâmica e atenta (= crítica) das diversas perspectivas de leitura que emerge a possibilidade de ler a história segundo a verdade, deixando sempre espaço para aprofundamentos ulteriores, para aproximações, para um objeto complexo e fugidio, como é o histórico, e em particular o histórico-educativo (idem, p.34).

Portanto, conseguiu-se constituir o trabalho histórico direcionado no sentido amplo, isto é, com capacidade de ler os processos histórico-educativos sem desprezar sua complexidade e variedade de sua natureza constitutiva, “mas elegendo-a como critério semântico da pesquisa histórica, portanto como estrutura de sentido (se faz história se, e somente se, conseguir fazer reaparecer a complexidade dos eventos e suas agitadas inter-relações, seu perfil instável, múltiplo e, ao mesmo tempo, unitário)” (Idem, p.34). Tudo isso se dá através das múltiplas áreas de pesquisa (já referidas), da liberalização dos métodos e pluralismo das leituras, da coexistência, de conflito e da comunicação entre os diversos programas de pesquisa.

Enfim, percebemos todo um pluralismo presente no discurso do campo histórico-educativo que ratifica o nosso ponto de vista sobre a necessidade da articulação entre os saberes, entre as teorias, que chamamos de pluralismo epistemológico. Este, aproxima-se do conceito de totalidade dialética, por considerar a abertura para o diferente, o movimento do real, a intercomunicação entre as realidades macro e micro estruturais, as contradições e a perspectiva contextualizada dos fatos, as várias visões de mundo, o confronto de ideias, o vínculo entre o novo e o antigo, e toda a complexidade dos fundamentos epistemológicos variados.

De fato, Cambi, como já foi visto, defende, em todo seu trajeto de discussão a perspectiva de um pluralismo teórico-metodológico e continua afirmando que sempre será importante

dar vida a um pluralismo mais intenso de leituras e de modelos, de maneira a realizar aquele confronto de interpretações pelo qual se pode atingir a verdade: a aproximação de uma compreensão dinâmica (aberta e policêntrica) dos eventos histórico-educativos (CAMBI,1999 p.34).

A história também reflete sua pluralidade, ao articular passado, presente e futuro, segundo Cambi (1999, p.35), a história

é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro (...). Mas é justamente a atividade da memória, a focalização do passado que anima o presente e o condiciona, como também o reconhecimento das suas possibilidades sufocadas ou distantes ou interrompidas, e portanto das expectativas que se projetam do passado-presente para o futuro, que estabelece o horizonte de sentido de nossa ação, de nossas escolhas. A memória não é absolutamente o exercício de uma fuga do presente nem uma justificação genealógica daquilo que é, e tampouco o inventário mais ou menos sistemático dos monumentos de um passado encerrado e definitivo que se pretende reativar por intermédio da nostalgia: não, é a imersão na fluidez do tempo e o traçado de seus múltiplos - e também interrompidos - itinerários, a recomposição de um desenho que, retrospectivamente, atua sobre o hoje projetando-o para o futuro, através da indicação de um sentido, de uma ordem ou desordem, de uma execução possível ou não.

Há um reconhecimento de que a memória torna-se, dessa forma, uma categoria importante do fazer história, sofrendo seus condicionamentos, esquecimentos, desvios, a influência da tradição, portanto, com sua ação não-linear, incompleta, contudo, necessária.

Fazer acontecer a memória de modo crítico, sem preliminares fechamentos e castradores condicionamentos, significa imergir num trabalho de tipo hermenêutico.

A memória direcionada ao passado diz respeito ao

reconhecimento/ apropriação de todas as formas de vida (estruturas sociais e culturais, de mentalidades etc, além das tipologias do sujeito humano, seus saberes, suas linguagens, seus sentimentos etc.) que povoam aquele passado; o reconhecimento das suas identidades, suas condutas, suas contradições; a reapropriação de seu estilo, de sua funcionalidade interna, de sua possibilidade de desenvolvimento. Tudo isso com o objetivo de repovoar aquele passado com muitas histórias entrelaçadas e em conflito e de restituir ao tempo histórico o seu pluralismo de imagem e a sua problematicidade. Com isso, entretanto, realiza-se também um distanciamento do puro presente e de sua rigidez, para relê-lo, porém, sobre o fundo do qual ele emerge e, assim, relativizá-lo (...) e reconsiderá-lo segundo perspectivas críticas que ponham em

evidência suas alternativas e pobreza, possibilidades e aberturas. Através do passado criticamente revisitado, o presente (também criticamente) se abre para o futuro que se vê carregado dos impulsos não realizados do passado, mesmo o mais distante ou o mais marginalizado e sufocado. Em suma, além de paixão pelas diversas formas de vida (pelo pluralismo do humano, podemos dizer), a memória está sempre carregada de escatologia: carga que torna o presente projetado para o possível, para o enriquecimento de sentido e para a finalização (mesmo que seja constantemente atualizada), isto é, aberto, sobre si mesmo, problemático e envolvido na sua transformação, na sua sempre radical - construção/reconstrução (CAMBI, 1999, p.36).

Para Cambi (1999), deve-se investigar principalmente o passado do qual o presente foi gerado, do qual leva em si a herança genética e sobre o qual deve reconstruir a própria abertura para o possível e para a finalização. E para tanto, o referido autor aponta a direção da compreensão minuciosa desse passado em cada uma de suas formas, contudo, dando atenção privilegiada as formas educativas que constituem um elo fundamental entre o passado e o presente. Tais formas educativas são “o meio pelo qual o passado age no futuro através das sedimentações operadas sobre o presente” (p.37).

A história que nos antecedeu diz respeito a Antiguidade e a Idade Média, bem como, a Modernidade e a Contemporaneidade. Esta história é um organismo, afirma Cambi (1999), pois, o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas,

devem-se remontar para trás, bem para para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não maturadas e expectativas não realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos “fatos”, mas sempre construído nos e por meio dos “fatos”, precário e *sub judice* (p.37).

Devemos investir a nossa atenção na Modernidade por ser esta a que se coloca como o nosso período histórico que nos precede mais imediatamente e que é nosso interlocutor mais direto da nossa contemporaneidade.

Cambi (1999), nos alerta que, não se deve esquecer que o estudo do passado é também

a recuperação de vias interrompidas, de possibilidades bloqueadas, de itinerários desprezados, que devem ser compreendidos e afirmados e indicados como alternativas possíveis não só do passado, mas também do presente, pelo menos como alternativas teóricas, percursos diferentes, integradores e corretores de um modelo (p.38).

A Idade Moderna é muito complexa, delineada de características muito fortes, por implicar em si uma ruptura vertical com a Idade Média; dessa forma, vivenciou radicais transformações em todas as áreas, da economia política, da cultura à formas de pensar e ao modo de vida. Neste momento da Modernidade investem-se na reorganização do poder ou dos saberes, em que estes assumem configurações novas e especiais. Também conhecida como “A Idade das Revoluções, como o tempo da emancipação, como a base histórica que depura e legitima as diferenças: foi, sem dúvida, um arco plurissecular que colocou no centro o problema da liberdade e o seu acidentado caminho, também o pluralismo de formas de vida, de modelos sociais, de classes, de ideologias, etc.” (p. 39).

Em meio a todo este contexto está a Revolução Francesa, em 1789, que se colocou como emblema deste itinerário de liberação dos modelos tradicionais de sociedade —, e como reconstrução de uma sociedade nova, concomitantemente mais livre e mais coesa.

Segundo Cambí (1999), esta Modernidade é ainda nascimento e desenvolvimento de um sistema organizativo social que tem como eixo o indivíduo, porém, que o alicia por meio de fortes condicionamentos por parte da coletividade, fazendo surgir um mundo moderno que tem em sua centralidade a eficiência no trabalho e o controle social governamental.

Foram principalmente Marx e Weber quem destacaram esses aspectos organizativos do moderno, bem como, foram Kant, Hegel e Croce que evidenciaram os aspectos da liberdade e da inovação, da independência e do desenvolvimento crítico.

A nossa história Contemporânea traz em si a coesão e a estrutura dessa Modernidade, que mesmo sofrendo mudanças, continua contendo a mesma estrutura complexa dos seus primórdios, e ao enfatizar o pluralismo e a divergência atuais, faz com isso a ligação estreita com a liberdade e a independência, apregoadas desde o início da Modernidade.



Na Contemporaneidade (Período que se inicia no fim do século XVIII, entre a Revolução Industrial e a Revolução Francesa) temos uma nova fase da Modernidade em que a economia e a política interferem profundamente em toda a vida social e na cultura, e marca este contexto histórico pela centralidade das ideologias, das lutas sociais (de classes, de nações, de etnias, de religiões), do avanço tecnológico e científico, do crescimento da sociedade de massa, da revolução educativa, e, principalmente, da crise paradigmática, que perpassou pela crise da racionalidade científica, emergida no final da década de 1960 do século XX, e agudizada na década de 1990, deste mesmo século, perdurando até os dias atuais.

Todo esse percurso histórico da pedagogia e da educação nos leva a constatar o campo plural que foi sendo construído dentro dessa história e a importância dada a essa pluralidade. Contudo, se faz necessário um cuidado para que o pluralismo na construção do conhecimento não se confunda com ecletismo epistemológico, ou, até mesmo, com o relativismo, em que este permite que cada sujeito elabore sua própria verdade, não abrindo espaço para um consenso (coletivo) das verdades estabelecidas, isso gera individualismos e intolerâncias em todos os sentidos, inclusive na construção dos saberes; e, neste sentido, tudo passa a ser permitido, pois está num contexto de relatividade, ou seja, tudo está em relação ao ponto de vista de cada pessoa.

O pluralismo pode fragmentar o conhecimento se este não assumir uma perspectiva de aproximação com a totalidade do real.

Portanto, que tipo de pluralismo precisa ser defendido, epistemologicamente falando? No ponto a seguir detalharemos mais sobre o pluralismo epistemológico que defendemos, bem como, também definiremos sobre o ecletismo nesta área do conhecimento, apontando suas diferenças, ou seja, trabalharemos com algumas aproximações conceituais.

Além destes aspectos, o capítulo a seguir discorrerá sobre pluralismo e as direções assumidas na produção do conhecimento na História da Educação, em nível de Brasil.

## CAPÍTULO II—PLURALISMO E ECLETISMO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS DIREÇÕES ASSUMIDAS NESTA PRODUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

### 2.1 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Os termos **Ecletismo e Pluralismo**, geralmente, são lembrados de maneira a estabelecer uma ligação entre si, ou seja, estes termos sofrem um vínculo que em geral lhes é atribuído — principalmente, no âmbito do senso comum. Contudo, tratam-se de conceitos diferentes que, para melhor compreensão se passa a trabalhá-los.

Inicialmente, evidencia-se a complexidade conceitual de **Ecletismo**, em que para alguns filósofos significa um método, para outros uma escola ou uma doutrina. Assim, define-se como sendo:

Método filosófico que consiste em retirar dos diferentes sistemas de pensamento certos elementos ou teses para fundi-los num novo sistema. Também é uma escola de filosofia, cujo principal representante é Victor Cousin (1792-1867), que procura construir uma doutrina escolhendo em outros sistemas as teses que lhe parecem verdadeiras. O Ecletismo é concebido como um 'método histórico que, por outro lado, supõe uma filosofia avançada capaz de discernir o que há de verdadeiro e o que há de falso nas diversas doutrinas, e, após tê-las extraído e depurado pela análise e pela dialética, dar, a todas, uma parte legítima numa doutrina melhor e mais ampla' (JAPIASSU & MARCONDES, 1993, p.77).

Entende-se ainda como sendo **Ecletismo**: “Conciliação pela descoberta de um ponto de vista superior, de teses filosóficas apresentadas inicialmente como opostas pelos autores que a sustentavam” (PUGLIESE, 1977, p.110).

Outra definição consiste na diretriz filosófica, epistemológica ou teórico-metodológica que adota, dentre as abordagens de diferentes autores, as análises “(...) que mais se apreciam sem preocupar-se demasiado da coerência dessas teses entre si e de sua conexão com os sistemas de origem” (ABBAGNANO, 1982, p.281).

No conjunto desses conceitos, retira-se a característica comum do sentido de **Ecletismo**, a **tentativa de conciliação** de pensamento, ideias ou doutrinas mesmo que diferentes. Filosoficamente, o termo **Ecletismo** foi criado na Antiguidade como referência a

(...) uma corrente derivada do aristotelismo que se esforçava por conciliá-lo com Platão. Nos tempos modernos, foi retomado por Vitor Cousin para designar a sua própria doutrina, espécie de espiritualismo histórico que ele pensava estar enriquecendo ao juntar-lhe excertos sucessivos e díspares daquilo que nas outras doutrinas existia de melhor. Hoje, o termo tem sempre um sentido pejorativo (LEGRAND, 1991, p. 132).

No entendimento desse referido termo, assinala-se o termo Sincretismo como sendo, comumente, vinculados entre si, principalmente, o **Pluralismo** com os demais.

O **Sincretismo**<sup>16</sup> apresenta-se como:

(...) combinação, amálgama de doutrinas (concepções) heterogêneas e até mesmo como reunião artificial — síntese abusiva — de idéias ou teses de naturezas distintas, combinação de princípios de sistemas diversos, discordantes e conflitantes entre si (LÉXICO apud MUNHOZ, 1996, p. 105).

Pode-se destacar, então no entendimento do Sincretismo, a mistura de orientações paradigmáticas contrárias.

O **Ecletismo** também é apresentado como uma junção de partes de ideias e culturas que se colidem ou de teses de sistemas diferentes, numa intenção de união daquilo que, em diferentes doutrinas, “(...) parece mais de acordo com a verdade, e deixando de lado o que entre esses sistemas é incompatível” (LÉXICO, apud MUNHOZ, 1996, p.106). Significa a penetração de componentes de um ou mais sistemas nos espaços de outro(s).

Victor Cousin — um dos principais representantes do **Ecletismo** na modernidade —,

(...) apresenta inicialmente o ecletismo como doutrina para a qual a verdade é obtida pelo estudo histórico de diversas filosofias. Trata-se então de conservar verdades parciais, consideradas como preexistentes no espírito humano, para fazer com que o senso comum as aprecie e opere sua síntese, sem ‘qualquer *critérium* preciso de verdade’ (DUROZZOI & ROUSSEL apud MUNHOZ, 1996, p.105).

Aparentemente o conceito de Ecletismo demonstra que há interesse por aquilo que é compatível em torno da construção da verdade, e não considera o

---

<sup>16</sup>“Sincretismo: O prefixo **sin** expressa a idéia de simultaneidade, disjunção, de união, de aderência” (Léxico, apud Munhoz: 1996, p. 105).

incompatível entre os diferentes sistemas contactados. Mas, o incompatível está presente nestes diferentes sistemas e ao tentar conciliar estes sistemas distintos sem o devido rigor teórico-metodológico, aumenta-se o risco de cair nas incompatibilidades, isto é, em agrupar ou complementar um conjunto de idéias que não se identificam, fazendo surgir a incoerência e a superficialidade.

Segundo Munhoz, o Ecletismo tem transitado no mundo do saber ocupando espaço de debates, instituindo-se como escola ou como doutrina, porém, via de regra, apresentando-se como pensamento **desprovido de profundidade e cheio de incoerência**.

Enquanto há uma identificação entre os conceitos de **Sincretismo e Ecletismo**, estes se distanciam do **Pluralismo**. Embora haja uma tendência em confundir esses termos, principalmente os dois últimos. Em tese, essa aparente intenção no conceito inicial de **Ecletismo** de conciliar aspectos de distintas doutrinas que mais se aproximem da verdade, tentando não considerar o que é incompatível — e com isso poderia até aproximar-se da identificação com o Pluralismo —, na realidade, o **Ecletismo** equiparou-se ao **Sincretismo** e não ao **Pluralismo**. Este sim, não mescla conhecimentos aleatoriamente.

**Ecletismo**, equivalente a Sincretismo, (...) é uma mescla de pontos de vista, de concepções filosóficas, de conceitos científicos, de valorações políticas, procedida de **forma arbitrária, sem conciliação interna e sem compatibilidade** (MUNHOZ, 1996, p.104).

Trata-se de uma adoção ingênua de discursos teóricos os mais diversos, sem uma decodificação, sem apropriação crítica, sem reelaboração.

Triviños levanta a ideia de uma **indisciplina intelectual** que é definida como uma ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, orientam a prática social realizada.

Confusamente nos movimentamos dominados por um **ecletismo** que revela, ao contrário do que se pretende, nossa **informação indisciplinada** e nossa fraqueza intelectual (...) A mistura de correntes de pensamento, as citações avulsas fora de contexto, etc. são facilmente detectáveis por quem costuma trabalhar dentro dos limites de uma linha definida de ideias (TRIVIÑOS, 1987, p.15).

Para Coutinho (1991), o **Ecletismo** é a tentativa de conciliar opiniões **inconciliáveis**. Por exemplo, ao tentar conciliar **teorias sociais antagônicas**, como: a **teoria social de Marx** com a **de Freud**.

Segundo Triviños (1987), o **Ecletismo** perpassa inúmeras pesquisas que existem nas bibliotecas do ensino superior e fazem delas um emaranhado de idéias sem a amarra ou coerência de conceitos centrais, e para esse autor, há de fato, uma “mescla de posturas intelectuais” e, talvez seja por essa razão, que exista uma pouca utilidade da investigação que se realiza nas universidades para o ensino nacional.

O citado autor afirma que:

(...) o investigador pode usar em seus trabalhos conceitos que tenham as suas raízes em ideologias divergentes, inclusive, opostas. Seria absurdo que um materialista rejeitasse as conquistas espirituais de Platão, porque o pai da Academia era um idealista (...) As aquisições do ser humano pertencem à humanidade. O homem pode recorrer a elas não importando seu lugar intelectual no cosmos. Mas o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais (Ib; p.13).

Mas, comumente, existe uma indisciplina intelectual, conforme Triviños, que a define como uma falta de coerência entre os suportes teóricos que deveriam orientar o pesquisador / profissional e a sua prática social. Este problema se dá não só no nível de graduação, mas de pós-graduação também.

O referido autor mostra que uma das razões que explicam a indisciplina intelectual é o fato de a Formação Profissional ter em geral, se dado por um processo unilateral de informação cultural. Daí, o senso crítico foi limitado em seu desenvolvimento e acomodou-se em transitar sempre pelo mesmo caminho, impedindo a entrada de novos e diferentes conceitos e pensamentos.

Outra razão para tal indisciplina é que há uma dependência cultural que aprisiona e castra, exigindo que se fale a linguagem do centro propagador da cultura, ciência e técnica.

(...) esta dependência cultural, que é fruto de uma submissão ainda maior, que é de índole econômica, não só opaca nossa visão de anelo de autonomia espiritual, mas também desenvolve a

acomodação e o conservadorismo. Estes se expressam pela falta de criatividade, pelo apoio ao estabelecido, apontando, a nível de elites sociais, para mudanças superficiais dentro do sistema de convivência social (TRIVIÑOS, 1987, p.15).

Essa análise é pertinente, e o mesmo acrescenta:

(...) a nossa formação profissional, falando especificamente, foi preconceituosa. Com efeito, a Filosofia, por exemplo, transformou-se numa disciplina insípida dentro do currículo, ou ajudou descaradamente a sustentar o *status quo*, apresentando-se como um instrumento inócuo para o desenvolvimento do espírito crítico. E assim, ao invés de ser a Filosofia um instrumento de vida, de pensar e de trabalho, a serviço das necessidades e possibilidades do ser humano, desenvolveu uma linguagem vazia, estéril, cansativa, inerte, alheia aos interesses do homem desta terra. Desta maneira, a Filosofia que devia ajudar a disciplinar nosso trabalho intelectual aumentou a confusão e o espírito eclético (Ib, p.15).

Disciplinar-se intelectualmente é trabalhar dentro dos limites de uma linha definida de ideias. Trabalhar com clareza, coerência e organização. A ausência de disciplina intelectual leva a sérios problemas. Esta ausência não só se apresenta por um

(...) obscuro ecletismo, aparentemente consciente, e para alguns como uma concretização esclarecida do espírito, mas também como uma exposição metafísica e mecânica das ideias, cuja característica essencial talvez seja seu poder de hierarquizar e isolar os conceitos, tornando-os alheios à realidade social. Por outro lado, a indisciplina impede-nos de distinguir a verdadeira natureza dos problemas. Isto significa que não sabemos reconhecer os tipos de interrogativas que enfrentamos (TRIVINÓS, 1987 p.15).

Ao referir-se a este último aspecto apontado no final da citação, Triviños está alertando para algo muito relevante. Pois, devido ao não reconhecimento, ao não saber definir com clareza as interrogativas que se enfrentam, leva, possivelmente, a considerar como meras questões secundárias aquilo que deveria ser tido como problemas de ordem essencial. Com isso, perdem-se esforços, atingindo assuntos superficiais e mantendo inatingíveis os aspectos que deveriam ser explorados e aprofundados.

A opacidade que levanta diante dos fenômenos sociais a ideologia dominante do capitalismo periférico e dependente e que nos impede

uma visão exata da realidade social nos convida a apreciar, substancialmente, os problemas secundários. Este tipo de enfoque não fere os interesses essenciais da elite social. O trabalho disciplinado permite-nos estar conscientes das classes de problemas que estamos enfrentando, se essenciais ou secundários (TRIVIÑOS, 1987, p.16).

A disciplina, portanto, é imprescindível para qualificar o trabalho intelectual, ao buscar referenciais que norteiem a tomar certas decisões e a verificar com clareza a construção de verdades.

Falar sobre **Ecletismo** é também remeter-se ao período do Helenismo ou Filosofia Pagã que foi uma época onde houve uma tendência predominante ao Ecletismo e muitos filósofos sofreram a influência de diferentes escolas. Essa época vai de 322 a.C com a morte de Aristóteles a 525 d.C. no império de Justiniano com o fechamento das Escolas Filosóficas pagãs<sup>17</sup>.

Reportar-se a momentos do passado histórico, torna-se importante para explicar que a cultura Eclética é fruto de toda uma trajetória histórica da humanidade; além de que, há também uma tendência natural dos seres humanos em serem ecléticos, daí a disciplina intelectual em que fala Triviños, ser fundamental para organizar o desorganizado, para desofuscar o que está ofusco, e com isso, levá-los a um processo de maturidade intelectual.

O Ecletismo é, de fato, uma presença marcante no mundo intelectual, é, portanto, presente nas formações acadêmicas, como especificamente será, mais adiante analisado na produção do conhecimento em História da Educação. Essa produção pode possuir aproximações com o Sincretismo que, por sua vez, denota uma peculiaridade negativa, por conter em si a imprecisão, a falta de nitidez, a incoerência, e a perda de identidade das Teorias.

O Pluralismo, inversamente à primeira, tem características positivas, por exemplo, a aproximação com categorias diferentes, porém conservando a identidade de cada uma; e com isso, se faz possível a disciplina intelectual e a coerência. Diante da necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social, no

---

<sup>17</sup> Também foi uma “fase da história da filosofia moderna, da primeira metade do século XIX, principalmente na França e que se caracterizou pelo uso do método introspectivo com o propósito de fundamentar, na consciência e na vida espiritual, a tradição religiosa e política. Maine de Biran — foi o primeiro representante do ecletismo na França. Sua filosofia exaltou a tradição contra o Racionalismo Crítico e o Sensismo iluminista. Victor Cousin difundiu seu Ecletismo na Espanha, Itália, Cuba e alguns países da América Latina, influenciado por Maine de Biran” (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA apud BATTINI, 1991, p. 57).

momento em que se pesquisa ou produz conhecimento, a ideia da historicidade e da estreita relação e interdependência dos fenômenos sociais e educacionais, é algo que não se pode prescindir. Neste caso, trata-se de **usar a pluralidade de conhecimentos com coerência e disciplina como parte inerente do processo de construção do conhecimento**. Isso não é mesclar conhecimentos de forma aleatória.

Assim como o **Ecletismo**, a categoria do **Pluralismo** possui diversos enfoques como: “Pluralismo estético”, “Pluralismo sociológico”, “Pluralismo político ou ideológico”, “Pluralismo partidário”, “Pluralismo filosófico”, “Pluralismo universitário”, “Pluralismo epistemológico”, etc.. Este último consiste no interesse desta análise. Embora os tipos de Pluralismo, como o político e social, o universitário, por terem aproximação ao tema estudado, serão brevemente analisados.

Por **Pluralismo**, Japiassu e Marcondes, definem como sendo:

Doutrina que afirma a existência de uma forma de pluralidade ou multiplicidade de seres, individuais e autônomos, considerando o real como múltiplo, irreduzível a uma substância ou princípio único, ou mesmo a dois princípios apenas como no dualismo (1993, p.96).

Ainda no enfoque etimológico geral e filosófico, retomando Munhoz (1996), o **Pluralismo** é aquele que defende que o mundo é formado de realidades múltiplas, que os seres que compõem o universo são múltiplos. É um pensamento que considera fundamental a diversidade, por entender que o monismo reproduz concepções dominantes levando à lisonja subserviente das mesmas, por limitar o ato de criar.

Neste enfoque, **Pluralismo** contrapõe-se ao Monismo<sup>18</sup> e ao dualismo<sup>(19)</sup>, pois **Pluralismo** nasce como tese oposta ao primeiro e contrário ao segundo.

Em Mora, ainda no entendimento do sentido etimológico geral e filosófico, do **Pluralismo**, significa:

<sup>18</sup>**Monismo**: “Tudo o que existe deriva-se de uma só e última fonte. A realidade é uma, o restante é apenas uma manifestação dela” (GILES, In MUNHOZ, 1996, p.106).

<sup>19</sup>**Dualismo**: “Doutrina que defende a coexistência de dois mundos ou dois princípios: alma/corpo, em Descartes; natureza/grça, em Teologia; bem/mal, luz/escuridão, espírito/matéria, no Maniqueísmo” (MUNHOZ, 1996, p.106).



(...) toda e qualquer doutrina que afirme haver muitos, possivelmente, infinitos, tipos de realidade. (...) O **Pluralismo** pode ser metafísico (ou ontológico) ou epistemológico. O pluralismo epistemológico é anti-reducionista (MORA, 1994, p.567).

O termo **Pluralismo** — ainda filosoficamente definindo — origina-se como contraposto ao Egoísmo, isto é,

(...) como aquela maneira de pensar pela qual se abraça no próprio eu o mundo, mas nos consideramos e nos comportamos somente como cidadãos do mundo (...) o termo Pluralismo, no uso dele que se fez em seguida, assumiu um significado metafísico, passando a designar a doutrina que admite no mundo uma pluralidade de substâncias (ABBAGNANO, 1982, p.174).

Nas entrelinhas dessa referência acima, encontra-se a relação estreita do eu com o mundo. Quer dizer, o particular e o genérico se encontram no Pluralismo. Assim, este termo expressa a retomada da subjetividade como representação da objetividade, ou da individualidade como representação da coletividade. Esse entendimento admite que há (no Pluralismo) uma dinamicidade e amplitude que lhe são próprias. De fato, o **Pluralismo** atinge inúmeras áreas da vida humana, inclusive a metafísica.

(...) na terminologia contemporânea indica-se frequentemente por este nome (Pluralismo), o reconhecimento da possibilidade de soluções diversas de um mesmo problema ou de interpretações diversas da mesma realidade ou conceito ou de uma diversidade de fatores ou de situações ou de desenvolvimentos no mesmo campo (Ib.; p.734).

No sentido político ou ideológico comumente usado, o termo **Pluralismo**, é

(...) correspondente à atitude de aceitação, de uma pluralidade de opiniões, atitudes ou posições diferentes e até mesmo divergentes, que, no entanto, se respeitam mutuamente. Ex: pluralismo democrático (Cf. JAPIASSU & MARCONDES, 1991, p.96).

Embora na prática política, o **Pluralismo** político ou ideológico se dá através de alianças conjunturais de interesses políticos partidários imediatos, as vezes fisiologista, de forte cariz de dominação, que difere de uma verdadeira convivência

democrática. Daí porque, no Brasil, por exemplo, o termo “pluralismo político” emerge nas campanhas eleitorais, mas que se rompe ao terminá-las.

Também existe o pluralismo social gerado pelo mundo capitalista, que separa classes e grupos sociais, constrói a desigualdade econômica, política, cultural, social, fragmentando, cada vez mais, esta classe e estes grupos sociais. Com isso, promove uma diversidade social também fragmentada.

Algumas sociedades, como a grega, não conheceram o pluralismo porque subordinaram o privado ao público, ou seja, valorizam a comunidade e não o sujeito isolado, e dentro de uma ordem política e social democrática. E para alguns autores como Coutinho (1991), é nessa ordem social democrática que existe a valorização da diferença.

Coutinho (autor de princípio filosófico materialista), esclarece ainda que é no “mundo moderno” que este tipo de **Pluralismo** — enquanto fenômeno político e social — surge. Este **Pluralismo** e este mundo moderno passam a estar muito ligados à “visão individualista do homem” — que compõe o ideário liberal — embasada na

(...) ‘ideia de que os indivíduos têm direitos naturais inalienáveis em face da comunidade, em face da sociedade’ — concebidas, estas, por sua vez, como resultado da ‘soma de interesses privados’. Disso decorre, então, a valorização do conflito, como positivo, das ‘diferenças’, da ‘pluralidade de interesses’, da ‘tolerância’, a partir do entendimento de que o progresso deriva do fato de as pessoas serem diferentes (COUTINHO apud MUNHOZ, 1996, p.107).

Nesse quadro explicativo de Coutinho têm espaço dois pensamentos: “(...) o da ‘divisão de poderes’, dentro da concepção de que o poder só pode ser limitado pela criação de outro poder, e o da ‘defesa dos direitos das minorias’” (Ib, p.107).

Esse último pensamento se dá pela preocupação de que a “regra da maioria” poderia reprimir tiranicamente as minorias, correndo o risco de impedir e oprimir a ‘especificidade’, ‘a plena explicitação da individualidade e de liberdade dos diferentes, dos minoritários’” (Ib, p.107). Assim, Coutinho evidencia que esses valores (“positividade do conflito”, “tolerância”, “divisão de poderes”, “direito das minorias”) estão à serviço não somente da ordem capitalista, mas também favorecem para a “expansão da individualidade humana”, contribuindo, desse modo,

para uma “democracia efetivamente moderna” através de um **Pluralismo** não mais do indivíduo, mas dos sujeitos coletivos.

Apesar do individualismo ter estado presente na sociedade moderna, paradoxalmente, também esteve a presença do “pensamento democrático moderno”, que tem em Rousseau sua matriz e que valoriza o coletivo social. Como afirma Coutinho, é através deste pensador que surge uma conotação fortemente não individualista, na busca pela “construção de uma vontade geral”, que se “fundamenta no interesse comum e sobre ‘a qual se funda a soberania popular’” (COUTINHO apud MUNHOZ, 1996, p.108).

Na interpretação de Coutinho, Rousseau condenava abertamente o **Pluralismo** político por este não colocar a “(...) comunidade como um valor acima da individualidade (...), o público (...) acima do privado” (Ib; p.108). Apesar de considerar que não devem existir associações particulares no interior da Comunidade, do Estado, pois poderiam impedir a formação da vontade geral que é intrinsecamente coletiva, contudo, na prática efetiva, “(...) a participação de todos na formação da vontade política (...), ocorreu precisamente através da criação de associações particulares (...), dos sindicatos, do sufrágio universal, de criação de partidos políticos” (Ib, p.108). Em torno dessa realidade se formou aquilo que Gramsci denominou de “sociedade civil”: “(...) o conjunto de aparelhos ‘privados’ de hegemonia, por meio dos quais se expressa não mais o pluralismo do indivíduo (...) mas sim o pluralismo dos sujeitos coletivos” (COUTINHO apud MUNHOZ, 1996, p. 108).

Para Gramsci a não aceitação do **Pluralismo** leva ao despotismo, porém, se este **Pluralismo** não se fizer acompanhar da presença de uma vontade coletiva — projeto coletivo de sociedade, que subordine os muitos interesses privados a um interesse público maior — corre o risco, diante do alastramento de interesses privados, de conduzir ao corporativismo — ideal do pensamento neoliberal contemporâneo —; e no corporativismo cabe a cada um defender seus interesses, sendo que o êxito dessa luta fica à mercê da capacidade de organização de cada particular. Há necessidade, então, de ter-se “(...) um projeto hegemônico de sociedade — porque representativo de seus interesses — que respeite as diversidades e se alimente delas e que se entenda possível ‘não apesar’ delas, mas através e por causa delas” (Ib. p. 108).

Contudo, questionamos: até que ponto a dimensão pública pode avançar? Pois, mesmo reconhecendo sua imensa importância, ela pode fazer sucumbir a dimensão pessoal e particular de cada sujeito. Bem como: até que ponto a dimensão privada e subjetiva de cada pessoa pode avançar sem prejuízo desta dimensão pública?

Neste aspecto, público e privado também precisam assumir um vínculo dialético de complementaridade e respeito aos limites de ambos.

O outro sentido atribuído ao **Pluralismo** passa pela ótica da universidade, subentendido como:

(...) uma exigência tática dos avanços (...). Mas não é só isso, estou convencido de que é um valor que os democratas de todos os matizes devem defender, e defender a duras penas; que a universidade seja um lugar de confronto, que seja diferenciada. Porque precisamente essa diferenciação é que vai evitar o serviço revolucionário obrigatório (do acadêmico, enquanto tal, na universidade), porque o aluno se garante taticamente pelo valor democrático e humanista que ele representa (FALEIROS e NETTO apud MUNHOZ, 1996, p.109).

Munhoz (1996) coloca que a universidade também tem um papel muito importante na “(...) identificação (...), na crítica, no reforço e/ou na reconstrução da visão de mundo” do corpo discente, porém, isso nem sempre acontece. Também o Pluralismo na instituição acadêmica deve possibilitar que o confronto de teorias, de teses aconteça, para que o alunado faça a experiência da contradição enquanto acadêmico. Contudo, o Pluralismo na academia nem sempre garante essa possibilidade de confronto das teorias, apesar de ser instrumento que tem condições de viabilizá-lo, isso porque existem “formas diversas de trabalhar o pluralismo” (COUTINHO apudMUNHOZ, 1996, p.109).

Já o aspecto epistemológico do **Pluralismo** — que é o enfoque privilegiado deste objeto de estudo —, é considerado por Coutinho (1991), como sendo uma dimensão básica e complexa, por envolver inúmeras implicações na **construção do conhecimento**.

Para Coutinho,

(...) pluralismo, no terreno da ciência natural ou social (...) é sinônimo de abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia, considerando que essa posição, ao nos advertir para os nossos erros

e limites, e ao fornecer sugestões, é necessário ao próprio desenvolvimento da nossa posição e, de modo geral, da ciência. (...) Vamos debater para chegar à descoberta de verdades tipicamente científicas, ou seja, com a certeza de que, para cada questão, só há uma resposta globalmente verdadeira (1991, p.14).

Esse conceito tem peculiaridades políticas, como a “abertura para o diferente”, “respeito pela posição alheia”, porém, trata-se de um conceito epistemológico do **Pluralismo**, sendo interessante não confundi-lo com o sentido político deste. Pois, na realidade, detém-se ao campo das ciências, ao campo da construção do saber.

Coutinho (1991) considera como fundamental a importância do debate de ideias. É através da troca de ideias, da discussão com o diferente, que se pode afinar “nossas verdades”, fazendo com que a teoria caminhe sempre mais perto do real, pois, não existe ciência que esgote o real. A ciência é sempre aproximativa diante de uma verdade cada vez mais abrangente. Significa abertura para o diferente, respeito pela posição alheia. Para tanto, busca-se o debate para chegar à descoberta de verdades científicas.

Assim, pode-se entender por **Pluralismo**, no processo de construção do conhecimento, como uma postura que é capaz de integrar conceitos e teorias **que não são antagônicos ou contraditórios, e mesmo que tais antagonismos e contradições surjam, que isso seja explicado conscientemente, para que se esclareçam estas posturas**. O sentido deste **Pluralismo** está na interlocução entre o **uno e o múltiplo**, entre as **multiplicidades e as especificidades**, o **homogêneo e o heterogêneo**, o **real e o sentimental**, *et cetera*.

Ao se abrir a esse tipo de **Pluralismo** significa assumir

(...) uma posição que entenda democracia no saber como vital para a produção científica de qualidade, por acreditar que a liberdade de divergir pode levar a produzir com originalidade (Cf. MUNHOZ, 1996, p.107)

Nessa mesma linha interpretativa, Maciel afirma que a existência do **Pluralismo**

(...) está diretamente relacionada com a consciência da crescente complexificação da realidade e do entendimento de que ela é una/múltipla/diversa/complexa e o que resulta em diferentes formas

de apreender os fenômenos que nos cercam. Assim, o Pluralismo pode contribuir para a indicação de que há um avanço no âmbito da ciência, no sentido de resgatar a multiplicidade de elementos que configuram a realidade atual (MACIEL, 2000, p.46-47).

Por outro lado, destaca-se que no campo epistemológico o **Pluralismo** passa por severas críticas ao articulá-lo à ideia positivista da ciência, na defesa do mito da neutralidade científica. Nesse enfoque, o **Pluralismo** restringe-se em razão dos elementos estruturados e articulados para o avanço do conhecimento e para o alcance da verdade, da certeza.

Martins (1993) analisa a existência dessa concepção restrita de **Pluralismo** — enquanto possibilidade de articular elementos estruturados do conhecimento — ao ressaltar o fato de concebê-lo através da vigência de padrões científicos rígidos. Porém, é fundamental pensar o **Pluralismo** à luz “(...) da harmonia/conflito, antagonismo/convergência/concorrência, uno/complexo, totalidade/fragmentação”. (MARTINS, 1993, p.58).

Nesse entendimento de **Pluralismo** — como o encontro de uno/complexo, razão/desrazão — emerge o “Paradigma do Pensamento Complexo” de Edgar Morin, na defesa de articulação entre as partes e a totalidade, conforme aponta Carvalho,

(...) em uma relação dialógica buscada na generalização da incerteza e na multidimensionalidade de que: comporta necessariamente elementos de razão/desrazão; de real/imaginário; de mito/ciência que precisam ser reconsiderados como esferas vitais a serem integradas na complexidade do pensamento (1992, p.45).

Para Morin (1980), há uma necessidade de instaurar um modo de pensamento que leve à compreensão das limitações do mero pensamento simplificador e que expresse a unidade/diversidade presente em todo conhecimento. Neste enfoque, destaca a importância dos limites/possibilidades do conhecimento, pois ao conhecê-los progride-se para o verdadeiro conhecimento (complexo).

Essa visão moriniana do conhecimento, parte também da crítica positivista de ciência que se funda sob o signo de um universo de objetos isolados em um espaço neutro. Para tanto, defende

(...) uma noção de sujeito (homem) sustentado na concepção de que ele é observador-receptor-observado e que, portanto, é necessário

transformar não só a ideia de sujeito, mas a ideia de objeto, a ideia de vida, a ideia de homem, a ideia de ciência, e a partir daí provocar uma revolução em cadeia, capaz de atingir o paradigma — chave da disjunção sujeito-objeto (MORIN, 1980, p.264).

Da conjugação desses dois elementos (sujeito/objeto), o referido autor propõe a necessidade de complexificar o pensamento, rompendo com a visão dicotômica de ordem-desorganização, recuperando a vinculação entre conhecimento e multidimensionalidade, de interação entre ordem e desordem.

A partir dessa noção, emerge o Paradigma do Pensamento Complexo, criado por Morin, em que a complexidade consiste na impossibilidade de isolar totalmente um fenômeno para compreendê-lo, existindo a necessidade de ligá-los às suas articulações naturais.

A essa noção Moriniana, alguns autores denominam de **Pluralismo**, ao identificá-la como entendimento de que a realidade é organizada de forma complexa, por múltiplos elementos que se articulam em relação ora ordenada, ora desordenada. Desse modo, o **Pluralismo** “(...) trata de estabelecer e instigar esferas de coabitação, saberes reconstrutivos e lugares reciprocamente fecundantes”. (PORTELLA, 1993, p.6).

A emergente concepção de Morin encontra-se em plena efervescência no âmbito acadêmico e nas recentes produções do pensamento social, inclusive enquanto alternativa de superação da atual crise do pensamento social, ao buscar articular a complexa relação entre a(s) subjetividade(s) e a razão. Por outro lado, no pensamento marxista contemporâneo, retoma-se a defesa do **Pluralismo** mediante uma das mais profícuas chaves eurísticas: a **dialética** ou a **práxis** que se materializa através do **trabalho**, entendido como o **locus** que se concretiza a dimensão plural na qual o subjetivo se objetiva e o objetivo se subjetiva.

No primeiro momento, está implicada uma dialética da sociabilidade cuja mediação fundamental é dada pelo trabalho (atividade vital, processo vital, atividade produtiva, etc.) Nesta ontologia dialética do social, o homem (ou a sociedade) e a natureza (o mundo exterior) são puras abstrações vazias de qualquer sentido, quando vistos em separado. Só existe natureza *para o homem* e só existe o homem *num processo de objetivação natural*. Ou, como diz Marx: a *sociedade* é pois a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o realizado humanismo da natureza. E essa dialética da sociabilidade — cuja definição mais completa é a *práxis* — se materializa através do fundamento ontológico da sociedade: o

trabalho. É pelo trabalho que o subjetivo se objetiva e o objetivo se subjetiva (ZAIDAN FILHO, 1989, p.79).

Essas duas dimensões — homem e natureza — compõem a ontologia do ser social, “(...) nucleada pelo trabalho (entendido este como objetivação de ser genérico do homem), e uma epistemologia cujo eixo é a dialética do subjetivo e o objetivo, consubstanciada na *práxis*.” (Ib, p.79)

Nos dias atuais, nesta perspectiva de práxis, de dialética, de trabalho, e de totalidade, a categoria **Pluralismo (identificada nesta perspectiva)** entra em xeque face à crise do pensamento marxista<sup>20</sup> — perpassada pela crise da razão —, as transformações no mundo do trabalho<sup>21</sup> e a reemersão (e do privilégio) do paradigma da subjetividade.<sup>22</sup>

Trata-se, sem dúvida, da crise da modernidade e, consequentemente, dos seus princípios, substituídos pela pós-modernidade em que “(...) a ciência passa a não depender mais da lógica, e isso leva a transformações nas estruturas da própria razão” (PEIXOTO, 1998, p.31).

Nesse entendimento, dá-se a crise da academia que, segundo Connor, “(...) passa a mover-se pelo princípio de que tudo é conhecimento, onde conhecer é o que menos importa” (1993, p.37).

Inserida neste contexto, a categoria do **Pluralismo** — assim como as demais oriundas da Modernidade — afasta-se da sustentação de qualquer norma de racionalidade, constituindo-se na forma e no conteúdo dos novos tempos.

Na concepção pluralista pós-moderna, segundo Lyotard (1993), “(...) tudo que existe é permitido e não deve existir nenhum princípio consensual que possa tornar qualquer coisa permissível” (p.42).

Há, nesse sentido, uma ditadura do individualismo, que conduz o sujeito à construir suas verdades particularizadamente, tendo sempre validade só para si, e não permite que tais verdades sejam refutadas pelo coletivo. Nesse sentido, o relativismo se adequa convenientemente, em que tudo passa a ser permitido e ter validade de acordo com o ponto de vista de cada sujeito, pois, todas as afirmações e

<sup>20</sup> Sobre este tema, vê: Netto (1993), Jameson (1996), Anderson (1994), Connor (1993), Santos (1996) Harvey (1993), dentre outros.

<sup>21</sup> Para análise deste tema, vê: Antunes (1995), Mattoso (1995); Singer (1997) Pochmam (1997), entre outros.

<sup>22</sup> Sobre este tema, consultar: Lyotard (1989), Castoriadis (1998), Rouanet (1987), Baudrillard (1973), Lefort (1985) e outros.



experiências subjetivas são sempre relativizadas, e dessa forma, não devem ser contestadas. Cada um constrói suas verdades, independentemente da coletividade.

Assim, o princípio da democracia esvazia-se de seu caráter universalizante (consensual) e igualitário e (...) reveste-se de particularidades que podem ser evidenciadas através da comunicação de diferentes grupos e segmentos (...) aqui se constitui a ideia de que a sociedade pós-moderna é constituída pela heterogeneidade de múltiplos sujeitos” (Ib; p.50).

Para Jameson (1996), emerge a guerra à totalidade e, conseqüentemente,

(...) a supervalorização de uma lógica das diferenças ou diferenciações que as correntes da pós-modernidade desenvolvem, e esta lógica das diferenças é, por si só, contraditória, uma vez que, por um lado, revela os sujeitos pluralistas em sua heterotopia como sistemas aleatórios e desarticulados; por outro, a pós-modernidade aparece como uma corrente que se coloca no sentido de dar uma conformidade conceitual a tal heterotopia. (Ib, p.55).

Neste quadro contextual, Santos (1996) vem revelar a existência de uma contradição entre a nova onda ideológica sintetizada na ideia de modernização — isto é, de avanço, preconizada pela pós-modernidade — “(...) e os valores fundamentais da modernidade (...)” (SANTOS, 1996, p.76), dentre os quais se insere o **Pluralismo**, que identificamos com a perspectiva de totalidade.

O item a seguir explica que o pluralismo epistemológico defendido nesta tese, almeja atingir uma síntese dialética entre aspectos evidenciados tanto pelo paradigma social da Modernidade quanto pelo paradigma denominado Pós-Moderno. Em que o primeiro exalta, dentre outros aspectos, a racionalidade — principalmente da ciência — e o segundo destaca o mundo da subjetividade, com seus valores, significados e sentimentos. Tal pluralismo, de fato, aponta na direção desta síntese dialética, em que não se pode suprimir nenhum dos aspectos apresentados pelos referidos paradigmas. Portanto, também é um pluralismo que busca a intercomunicação entre bases epistemológicas e filosóficas diferentes, considerando a importância da relação interdependente entre micro e macroteorias, e entre valores racionais-objetivos e valores subjetivos(**estes últimos considerados, por alguns, como valores irracionais**).

## 2.2 A BUSCA DO PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO QUE DEFENDEMOS

Neste item aprofundaremos sobre a complexa e tensa relação entre peculiaridades da modernidade e da pós-modernidade sobre bases epistemológicas e filosóficas diferentes, que conduzem à discussão em torno das micro e macroteorias. Todo este contexto apresentado nos levará a descobrir o tipo de pluralismo que defendemos na construção do conhecimento. Ou seja, defendemos um pluralismo epistemológico que é capaz de articular dialeticamente os elementos característicos e presentes em cada categoria apontada inicialmente (na Modernidade, na Pós-Modernidade, nas bases epistemológicas diferentes, com suas micro e macroteorias). Tal pluralismo busca uma síntese destes elementos, de modo claro, crítico, coerente e criterioso, que não se confunde com ecletismo.

No campo epistemológico, o **Pluralismo** é perseguido no sentido de se constituir uma tentativa de superação do **Ecletismo**. Há vários tipos de Pluralismos, conforme se elucidou anteriormente, porém, Coutinho (1991), define a dimensão básica e complexa do **Pluralismo**, que são as suas implicações na **questão da epistemologia**, ou seja, o **Pluralismo na construção do conhecimento**.

O citado autor afirma que, no campo da ciência natural ou social, o **Pluralismo** não pode implicar no **Ecletismo** ou no relativismo. Para tanto, considera como fundamental a importância do debate de ideias. É, através da troca de ideias, da discussão com o diferente, que se podem afinar nossas verdades, fazendo com que a teoria caminhe sempre mais perto do real, pois, não existe ciência que esgote o real. A ciência é sempre aproximativa diante de uma verdade cada vez mais abrangente.

Assim, não se pode conciliar opiniões inconciliáveis, em nome do **Pluralismo**; não é isto que se apresenta no campo da ciência, ou seja, não se pode conciliar o que é paradoxal, aquilo que se contrapõe. Mas isso não quer dizer que na aproximação das teorias não se considere a presença da contradição. Ao contrário, esta contradição é levada em conta, porém, ela é apresentada, sendo mostrada as divergências entre tais teorias.

Alguns pensadores na atualidade tem feito a intercomunicação entre áreas diferentes como a psicologia e o marxismo, é o exemplo de Slavoj Zizek, que é filósofo e psicanalista, e Ernesto Laclau, que é um teórico político e também trabalha nesta perspectiva. E tantos outros teóricos tem buscado fazer a aproximação entre

teorias distintas, revelando a necessidade desta intercomunicação. Entretanto, esta relação entre teorias divergentes precisa se dá de modo claro, coerente, crítico e criterioso, explicando e explanando tais diferenças e divergências.

Na construção de saberes transdisciplinares podem surgir novas áreas do saber, que são construídas a partir de elementos já existentes entre as teorias que se comunicaram, fazendo descobrir algo diferente destas, emergindo o novo. Mas, este novo é proveniente destes elementos já existentes (antigo). Portanto, há também aí uma dialética que une antigo e novo (e vice-versa). Dessa forma, não há uma pureza epistemológica na construção de novas perspectivas teórico-metodológicas, o que há é uma pluralidade de interferências de saberes os mais diversos.

**Pluralismo** para Coutinho, na esfera da ciência natural ou social não é **Ecletismo**, mas significa abertura para o diferente. Significa respeito pela posição alheia, levando em conta que essa posição, ao ser alertada para os erros e limites de cada um, e ao fornecer sugestões, é importante ao próprio desenvolvimento e enriquecimento da posição pessoal e também da ciência. Para tanto, busca-se o debate para chegar a descobertas de verdades científicas, isto é, verdades em que, para cada questão em princípio, só há uma resposta verdadeira.

No saber social e da educação, porém, não há apenas a ciência. Há também o mundo dos valores, o conjunto de concepções do mundo “(...) os quais implicam não só uma representação daquilo que deve ser” (COUTINHO, 1991, p.14). A presença desses valores foi chamada por Gramsci de “**Ideologia**”. Neste terreno não existe, nem pode existir, uma verdade de tipo científico.

Todo conhecimento é construído pelo sujeito, portanto, além da racionalidade presente nesta construção, há também a subjetividade inerente ao próprio homem. Ou seja, pode-se afirmar que na racionalidade há a dimensão subjetiva.

Gramsci definiu a objetividade em geral, no caso do mundo dos valores, como sendo o humanamente intersubjetivo. Ou seja, no âmbito dos valores, torna-se objetividade aquilo que é partilhado intersubjetivamente pelos vários atores sociais, portanto, tal acontece quando se obtém consenso de hegemonia.

Não se pode construir um sujeito coletivo que se empenhe na construção da democracia se não se aceita a questão de que muitos dos sujeitos singulares que participam desta construção são diferentes e pensam diferentemente. Não obstante,

há algo a acrescentar, pois,: a hegemonia<sup>23</sup> se fundamenta na unidade da diversidade. Quer dizer, é construída na consciência ética universal, fundada na unidade de alguns valores humanistas e na diversidade dos modos de explicitá-los.

Há, portanto, que se entender que essa necessária abertura para o diferente, no campo da formação de valores, não implica se aceitar qualquer coisa.

Devemos traçar, evidentemente, uma linha democrática entre vários valores que podemos reconhecer para a construção de uma ordem democrática (...), por um lado, e por outro, aqueles que nos parecem ir contra a construção de uma ordem desse tipo. (...) Hegemonia — para Gramsci — implica pluralismo na ordem dos valores e propõe normas de ação que se fundam no consenso (COUTINHO, 1991, p.17).

Na realidade, a análise desta questão está inserida dentro de um contexto sócio-político, econômico e ideo-cultural mais amplo. Constituem-se em questões conjunturais e estruturais que perpassam todas as perspectivas de **construção do conhecimento**, especificamente o conhecimento social e educacional.

Com efeito,

A premissa é que há uma crise — de cultura e de civilização — vinculada ao fracasso das promessas da modernidade, entendida esta como o grande projeto histórico, social e cultural que, contido no Iluminismo, vinculava à racionalidade do controle sobre a natureza à emancipação e à liberação dos homens (NETTO, 1992, p.12).

No entendimento de outros analistas de posicionamento teórico distinto do Marxismo, a **modernidade** entrou em crise pelo fato de “(...) ter sido considerado um mundo que não reconhece simultaneamente sua experiência particular e seu acesso universal”. (TOURAINÉ, 1995, p.1).

Para Touraine(1995), criou-se a ideologia que identificava modernidade com a racionalização, fazendo surgir uma dominação da razão sobre as outras esferas da vida humana, como: a subjetividade, as tradições, a religiosidade, etc. Sem reconhecimento da diversidade ilimitada entre as experiências vividas e as tradições; fazendo acontecer a intolerância, o racismo, as guerras religiosas.

O processo civilizatório da modernidade instaura-se com a chegada do Século das Luzes<sup>24</sup>, em que a ciência passou a substituir o papel até então exercido

<sup>23</sup> Além do consenso, a hegemonia em Gramsci está articulada à adesão voluntária e valores.

pela religião. O seu discurso — da ciência — torna-se o discurso de referencia da sociedade, ou seja, esta reconhece como legítimo e autorizado somente o discurso científico com capacidade para produzir e determinar a ação social. E cabia à religião, o discurso que repassava sentido à existência humana, fornecendo uma explicação do mundo, sua origem e finalidade,

(...) e uma moral permitindo à sociedade mover-se e situar-se num sistema de representações e de referências comuns. (... Porém), não é por acaso que nossa sociedade confunde a eficácia de um método (científico) com a aptidão a enunciar regras morais e uma significação para a existência. (...) Cada sociedade possui sua 'ciência' e tende a conferir-lhe um estatuto mais ou menos absoluto. Tem necessidade de um corpo de conhecimentos fundamentais, graças ao qual julga-se capaz de explicar a origem, o sentido do mundo e da vida (JAPIASSU, 1996, p.11).

Para este autor, a ciência passa a fascinar os homens com a sua massa gigantesca de conhecimentos acumulados, com o enorme poder de suas ações tecnológicas e com seus resultados maravilhosos, eficazes e surpreendentes. Contudo, de tanto admirar a ciência e a sua **racionalidade**, o **mundo moderno** acabou perdendo de vista o sentimento. Criou-se, com isso, a ideologia cientificista, que provocou em muitos a confiança cega e total em seu poder e sua autoridade intelectual e universal. Ao passar dos anos, foram percebidos os desastres e os acidentes que lhe foram atribuídos, sendo Hiroshima o mais drástico. A partir daí surgem às desconfianças em relação a esta ciência.

Na análise de Japiassú, as postulações frankfurtianas vão da mística à ciência, em que o homem tem todo o direito de explorar o mundo simbólico e buscar uma nova abordagem da realidade; só que esta exploração não pode usurpar o estatuto epistemológico da abordagem científica, onde esta e o imaginário não se excluam, mas possam se reconciliar ou instaurar uma “nova aliança”.

Sem dúvida, os dias atuais deparam-se com a crise de pensamento social que se imbrica nas raízes da crise global ou societal<sup>25</sup>. A Escola de Frankfurt

<sup>24</sup> Emerge no século XVIII, na busca da verdade no campo da experiência e na desconfiança das “sutilezas metafísicas”.

<sup>25</sup> “(...) Entende-se por crise global e societal, ao conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais, institucionais e culturais que interferem no processo de reprodução social, seja no sentido de incorporar potencialmente elementos, ameaçadores de reprodução, seja no sentido de capitalizar mudanças que permitam a reestruturação da reprodução. Tratada historicamente, essa concepção aponta para o fato de que, num período de crise, os velhos padrões estão se esgotando mas o novo padrão ainda não se põe” (MOTA, 1995, p. 88).

evidencia a ponta do *iceberg* dessa crise, que mais tarde se agudizaria, em torno da dominação da ciência e, portanto, da racionalidade — instaurada na modernidade — sobre o homem e, muitas vezes, de forma predatória.

Com a razão em crise, dá-se a explosão paradigmática da subjetividade, apontando para direções diversas: a árdua defesa da dimensão subjetiva, a postura excludente entre razão/objetividade e a possibilidade de articulação ou “aliança” (como defende Japiassu) com o simbólico/subjetivo. Porém, o que almeja o pluralismo defendido nesta tese é a fusão entre a abordagem científica (da razão) e o imaginário/subjetivo (os afetos, os sentidos, os significados, *et cetera*).

Decerto, a fundamentação epistemológica dessa crise passa pela relação entre modernidade e pós-modernidade.

A **Modernidade** consiste numa categoria sociológica que inaugura um novo **estilo de vida**<sup>26</sup>, que rebate ou influencia em todas as expressões humanas: ciência, sociedade, política, economia (ou relações de produção), cultura e arte. Daí ser entendido como o grande projeto histórico que se vincula à racionalidade<sup>27</sup> do controle sobre a natureza, à emancipação e à liberação dos homens.

O projeto da **Modernidade** demarcado pela constituição da razão moderna é um processo que surge no Renascimento<sup>28</sup> e consolida-se no Iluminismo<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Estilo de vida, Segundo Janine (1997) e no enfoque deste trabalho, significa a emersão e a adoção de novos padrões culturais, sociais, políticos e econômicos que diferem dos anteriores através do surgimento de uma nova sociedade. Segundo Ribeiro (1997), a Modernidade inaugura um novo estilo de vida que se dá com a queda do *Ancien Régime*. Nos dias atuais, com os princípios da Modernidade posto todos em cheque pode subentender o aparecimento da sociedade pós-moderna (ou como alguns autores denominam de pós-industrial), instaurando um novo estilo de vida.

<sup>27</sup> Racionalidade - "Característica do que é racional, em particular nos sentidos laudativos da palavra razão" (LALANDE, 1996, p.910).

<sup>28</sup> Renascimento - "É um termo utilizado pelos historiadores para caracterizar vários períodos de renovação cultural, e em especial aquela que ocorreu na Itália e no resto da Europa durante os séculos XV e XVI. Este termo foi cunhado por Michelet e transformado num conceito histórico por I. Burckhardt (1860) que em contrastes com a Idade Média, considerava o individualismo, o reviver da Antiguidade clássica, a "descoberta" do mundo e do homem, como as principais características deste período (RUNES, 1990, p. 330).

<sup>29</sup> Iluminismo - significou um modo novo de pensar. "(...) foi uma consequência da 'revolução científica' do final do século XVII, que havia transformado a concepção que a maior parte das pessoas instruídas tinha a respeito do mundo por elas habitado (...). Oferecia a perspectiva de expansão indefinida do conhecimento, ao mesmo tempo em que negava a metafísica. O que não se podia observar cientificamente só poderia ser objeto de especulação e conjectura". (OUTHWAITE et al, 1996, p. 375). Assim, o iluminismo define-se como "A linha filosófica caracterizada pelo empenho de estender a crítica e o guia da razão em todos os campos da experiência humana" (ABBAGNANO, 1982, p. 509).

Enquanto uma categoria histórica, o estudo da **Modernidade** dá-se em três fases: a primeira vai do início do século XVI até o fim do século XVIII; a segunda começa com a grande onda revolucionária de 1790 — como exemplo a Revolução Francesa — até o século XX; e a terceira se dá no século XX até por volta dos fins dos anos cinquenta.

Caracterizando, brevemente, cada fase tem-se que: a primeira é caracterizada pelo sentimento do novo, quando “(...) as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna; mal fazem ideia do que as atingiu” (BERMAN, 1987, p.16-17). A segunda fase é caracterizada pelo grande número de adeptos ao espírito revolucionário moderno:

Com a Revolução Francesa suas reverberações ganham vida, de maneira abrupta e dramática, em um grande e moderno público. Esse público partilha o sentimento de viver em uma grande era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política. Ao mesmo tempo, o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver, material quer espiritualmente, em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro (BERMAN, 1987, p.16-17).

A terceira fase é caracterizada pelo alastramento da modernização, isto é, “(...) quando o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento” (BERMAN, 1987, p. 17).

Segundo Filgueiras (1997), é em Hegel que se encontra a síntese de todo o pensamento burguês revolucionário, que pode ser resumido em três ideias centrais fundantes da razão moderna:

- **O humanismo:** concepção segundo a qual o homem constrói a sua própria história coletivamente.
- **Historicismo concreto:** com base no caráter ontológico histórico da realidade, afirma-se a perfectibilidade do gênero humano. O ser humano é capaz de se desenvolver e se aperfeiçoar.
- **A Razão dialética:** refere-se simultaneamente a determinada racionalidade objetiva imanente ao real e a um sistema categorial capaz de reconstruir (ideal e subjetivamente) essa processualidade (FILGUEIRAS, 1997,p.166).

Nessas ideias está sintetizada a constituição da razão moderna, que só se efetivará na ordem burguesa.

Com os novos padrões de organização da vida social postos pelo modo de produção capitalista no século XIX, quando a produção e a reprodução das relações sociais ganham visibilidade e concretude, podendo por sua especificidade, se colocar à consciência teórica dos homens, torna-se possível a emergência de teorias especificamente sociais (FILGUEIRAS, 1997,p.166).

A partir de meados do século XX, foi posta em questão a racionalidade do projeto de **modernidade**, ou seja, passa a emergir o questionamento da **racionalidade**, instaurando a crise da modernidade e a emersão da **pós-modernidade**.

Em face deste quadro,

(...) sustenta-se que o desenvolvimento da ordem burguesa, no estágio monopolista, conduz à pós-modernidade, espaço de colapso desse projeto que se revelou abortado. Mas: aqui, a estrutura da sociedade se translada à natureza do semiológico — como pôde observar Zaidan Filho, o pós-moderno constitui-se basicamente na ausência de determinações ontológicas: já não há uma totalidade da vida social, há fragmentos, recortes, instantes; já não existe mais uma imagem do real, existe um conjunto de imagens do real (...) (NETTO, 1992,p.12).

Inúmeros são os autores que pensam a sociedade **pós-moderna**, dentre estes destaca-se Jean-François Lyotard (1924 - 1998), que afirma ser o saber pós-moderno aquele que “aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável” (LYOTARD apud FAVARETTO, 1998,p.29).

Na contemporaneidade, eclode de fato, a ênfase na diferença e no incomensurável. Estas aparecem na problematização da história, na teoria, na cultura e na arte, e frequentemente por meio de expressões como: heterogeneidade, indeterminado, deslegitimação, desenraigamento, etc. São expressões que revelam a dificuldade de unidade e de totalização, a desconstrução dos consensos, a ênfase nas discontinuidades, nas multiplicidades.



Este debate situa-se, fundamentalmente, no bojo dos problemas surgidos no desenvolvimento da chamada “razão moderna” e, principalmente da crença generalizada da sua superação. O debate envolve o campo das artes, da literatura, das ciências sociais, da filosofia e da ciência, como um todo, fazendo surgir um *locus* interdisciplinar das várias teorias e experiências contemporâneas. Encontram-se nestes debates, pólos extremados que vão desde as contribuições de Jürgen Habermas (1929 -) às do teórico Lyotard.

Os referidos autores centram-se na valorização diversa do poder emancipatório da razão iluminista. O primeiro — Habermas —, afirma a manutenção do projeto moderno-iluminista e considera as proposições pós-modernas identificadas com as tendências políticas e culturais neo-conservadoras; o segundo — Lyotard —, contrariamente, enxerga o projeto moderno como esgotado, e que “(...) os resíduos iluministas não mantém, na situação pós-moderna, qualquer potencial emancipador” (FAVARETO, 1998, p. 30).

Segundo Favaretto,

No fundo, a questão toda é da crença no progresso da razão e da história, central no projeto moderno, descentrado na perspectiva pós-Moderna. Enquanto Habermas parece apostar numa espécie de iluminismo contemporâneo que permita manter uma unidade da experiência através das categorias de uma razão comunicativa voltada para a formação de uma comunidade argumentativa universal, Lyotard (...) desconfia ‘de qualquer veleidade de ação social concertada’ (FAVARETO, 1998, p. 30).

Dentre as inúmeras características que perpassam as sociedades moderna e pós-moderna, destacam-se aquelas que estão mais ligadas à análise do objeto deste estudo, como: a atuação macro societária, a totalidade e a negação destas.

Na sociedade moderna, uma de suas características é que seus paradigmas têm um caráter macroteórico, ou seja, privilegiam a compreensão do movimento macroestrutural. Porém, segundo os autores pós-modernos, este caráter totalizante é exatamente o que os torna inadequados para a compreensão da realidade atual — evidenciada mais precisamente a partir dos anos sessenta —, em que a totalidade social inexistente, pois, encontra-se fragmentada, havendo uma grande busca pelas especificidades.

Essa constatação torna-se uma das principais causas da crise das ciências sociais, configurada pela incapacidade dos antigos paradigmas, isto é, daqueles

advindos da modernidade, de dar conta dos estudos da realidade atual. Surge, assim, o impasse, hoje colocado ao conhecimento social e para o campo da educação, entre os dois grandes paradigmas: o da **Modernidade** e da **Pós-Modernidade**<sup>30</sup>, que são: o racional e o subjetivo respectivamente. O primeiro embasado no princípio da totalidade e o segundo destaca-se por suas fragmentações, suas particularidades.

Segundo Carvalho, a tendência hoje nas ciências sociais é a alternativa para a interconexão entre os paradigmas, enquanto perspectivas teórico-metodológicas de explicação da realidade social.

Assim, a novidade que demarca uma tendência da pesquisa nas ciências sociais é, justamente a guerra ao dogmatismo em qualquer das suas versões. E quando falo em guerra ao dogmatismo é no sentido do pesquisador, hoje, não assumir como base de suas análises da realidade, paradigmas fechados e autosuficientes. É a exigência de uma postura aberta e crítica (CARVALHO, apud TONET, 1994, p.91).

Nessa perspectiva, todo fetichismo racional ou irracional (subjetivo) é condenado. Na defesa dessa postura revela a emersão do **Pluralismo** epistemológico.

Conforme Tonet (1994), mesmo não defendendo o Pluralismo Epistemológico, a grande questão que passa a ser discutida, diante desse contexto de crise paradigmática, insere-se numa perspectiva ontológica, em que a categoria da substância universal do ser social — isto é, a *práxis* humana — deve ser retomada como algo decisivo e esta tem um caráter histórico.

A análise do processo de entificação do ser social, a partir do ato fundante do trabalho, mostra que a substância, a essência, a condição de possibilidade de todos os fenômenos que constituem o ser social é a *práxis* humana que, em última análise, resulta sempre da relação entre subjetividade e objetividade.

Ora, se a *práxis* humana é a substância universal do ser social, esta mesma *práxis*, sob a forma da relação capital-trabalho, é agora a

---

<sup>30</sup> Pós-Modernidade tornou-se uma categoria polêmica, pois criou o impasse entre muitos autores, em que uns vêem esta Pós-Modernidade como ruptura com a Modernidade, e outros vêem como continuidade desta Modernidade, uma nova etapa e não uma superação da mesma, nesse caso não deve ser denominada de Pós-Modernidade. Contudo, em alguns momentos, o termo Pós-Modernidade será utilizado para diferenciar do termo Modernidade.

substância do ser social na sua configuração capitalista (TONET, 1994, p.92).

Esta afirmação do Tonet, inspirada na defesa da totalidade marxiana, demonstra o caráter de contemporaneidade desse pensamento que, em momento nenhum, a objetividade contrapõe-se à subjetividade, porque isto seria negar a *práxis* humana.

Segundo Tonet, a concretude da *práxis* humana que se efetiva na relação capital-trabalho é a substância capaz de transformar-se, e enquanto não sofrer alteração essencial, o mundo permanecerá fundamentalmente o mesmo,

(...) não importa quantas e quão intensas tenham sido as mudanças, quão mais complexo, dinâmico, heterogêneo e multifacetado seja o seu estado atual. Aliás, esta relação entre essência e fenômeno é exatamente o que possibilita apreender a lógica das profundas transformações do mundo atual (TONET, 1994, p.93).

No método marxiano, a categoria da totalidade é uma característica essencial na apreensão da realidade. Surpreendentemente a fragmentação tão presente no mundo atual, e tão comumente referida para comprovar que este mundo não é mais uma totalidade é, segundo Tonet, um argumento a favor desta categoria (totalidade). Pois,

(...) a fragmentação do mundo social não é do tipo que a fragmentação de uma pedra. Ela é resultado de uma determinada atividade humana, cujo núcleo decisivo é o capital. Assim como o conjunto do ser social tem como um dos princípios da sua entificação a relação entre unidade e heterogeneidade, o que significa que ele se torna, ao mesmo tempo, cada vez mais uno e mais diversificado e complexo, assim também o mundo capitalista se torna cada vez mais universal e, ao mesmo tempo mais diversificado (TONET, 1994,p.93).

Nesse sentido, fragmentação e totalidade fazem parte de um mesmo complexo. É a unidade na diversidade que, mais uma vez, se apreende e se confirma.

O referido autor continua seu raciocínio, referindo-se ainda a diversificação presente no capital, e assevera que,

(...) essa diversificação, dado o caráter intrinsecamente anárquico do próprio capital, se dá sob a forma do estilhaçamento, da fragmentação. Por isso mesmo, fragmentação e totalidade só aparentemente se excluem. Para a razão fenomênica, empirista, incapaz de apanhar a lógica essencial de entificação do mundo, que une, contraditório e indissoluvelmente, essência e aparência, a fragmentação aparece como a pura diferença, o encontro e desencontro arbitrário de pedaços produzidos pelo acaso. (TONET, 1994, p.94).

Tonet posiciona-se, afirmando que não se trata da inadequação de paradigmas — em que os paradigmas macroteóricos não conseguiram dar conta da realidade atual —, que outrora teriam sido adequados. A questão é que, com a defesa da idéia de fragmentação, de fetichização do estilhaçamento, do mundo, insere-se

(...) a razão fenomênica, que já na sua origem estava orientada num sentido fragmentário, perdeu de vez todo e qualquer parâmetro objetivo, extraviou-se inteiramente e forceja por sair do labirinto do qual perdeu o fio da meada. Este forcejar se caracteriza pelo exacerbamento da autocentração subjetiva e tem como um dos seus resultados a produção em série de propostas metodológicas. (TONET, 1994, p.95).

O autor quer, com esta afirmação, expressar o seu posicionamento aliado ao caráter objetivo do conhecimento e sua repulsa as várias propostas teórico-metodológicas que possam estar embasadas nas matrizes do pensamento de cunho subjetivo ou mesmo subjetivista, — é recomendável não confundir subjetividade<sup>31</sup> com subjetivismo<sup>32</sup>. Que possivelmente este cunho subjetivista (subjetivismo) levaria a um relativismo<sup>33</sup> dos métodos e da verdade. Relativismo este que poderia até cair no solipsismo<sup>34</sup>, em contraposição à construção de um conhecimento universalizado

<sup>31</sup> Subjetividade - "(...) estado de espírito que considera as coisas apenas sob uma forma subjetiva (...) aplica-se também a todos os momentos da representação que implicam uma intervenção acentuada do sujeito: à representação lógica e, pelo menos em parte, à representação prática, assim como à representação afetiva. (LALANDE, 1996, p. 1060).

<sup>32</sup> Subjetivismo "(...) tendência filosófica que consiste em reduzir todo juízo de valor ou de realidade a atos ou estados de consciência individuais. Aliás, este termo é sempre usado com um teor pejorativo." (Ib, p. 1061-1062).

<sup>33</sup> Relativismo – Teoria filosófica fundada na relatividade do conhecimento, recusando toda e qualquer verdade ou valor tidos como absolutos. ([http://www.infopedia.pt/\\$relativismo-\(filosofia\)](http://www.infopedia.pt/$relativismo-(filosofia))).

<sup>34</sup> SOLIPSISMO - este termo possui um sentido pejorativo ou negativo ao designar "(...) o isolamento da consciência individual em si mesma, tanto em relação ao mundo externo quanto em relação a outras consciências (...)" (JAPIASSU & MARCONDES, 1993, p. 228).

e objetivo. No entanto, o referido autor não está fechado ao debate e ao confronto de ideias, e esclarece que,

Uma coisa é o espírito de abertura ao confronto de ideias, convicção levada à prática de que o progresso do conhecimento se torna impossível onde reina o dogmatismo e a recusa ao debate. Outra coisa é a aceitação da relatividade dos métodos e da verdade. O espírito de abertura ao debate não é necessariamente conflitante com o privilegiamento de determinado método como o mais adequado para a compreensão da realidade. (TONET, 1994,p.87).

De fato, este autor faz sua crítica ao Pluralismo epistemológico, porque ele vê tal pluralismo apenas como diversidade e fragmentação teórico-metodológica. Porém, o pluralismo que defendemos busca aproximar-se da síntese dialética, da totalidade, ou seja, da unidade na diversidade.

O questionamento que se coloca nos dias atuais, é que se não houver uma rigorosa auto-vigilância esse privilegiamento de determinado método em detrimento de outros, termina por conduzir a fechamentos; e a abertura ao debate com o diferente — por sua vez —, torna-se mero discurso demagogo que não tem utilidade alguma.

Na realidade, há uma grande fragilidade no conhecimento construído que é válido apenas para o sujeito que o construiu, caindo-se num extremo subjetivismo onde a verdade torna-se totalmente subjetivista.

Porém, a opção em favor do Pluralismo Epistemológico não significa que se está buscando um Ecletismo e um Relativismo epistemológicos.

Antes de aprofundar o sentido de Pluralismo epistemológico, faz-se mister, o entendimento sobre essas categorias mencionadas. Por Relativismo considera-se que é a tendência que

(...) nega que haja um padrão de racionalidade universal não-histórico, em relação ao qual possa se julgar que uma teoria é melhor que outra. Aquilo que é considerado como melhor ou pior em relação às teorias científicas variará de indivíduo para indivíduo e de comunidade para comunidade. O objetivo da busca do conhecimento dependerá do que é importante ou daquilo que é valorizado pelo indivíduo ou comunidade em questão (CHALMERS, 1993,p.138-139).

Não há um critério universal único e atemporal, para a avaliação de teorias e para diferenciar entre o que é ciência e o que não é ciência. “As caracterizações de progresso e as especificações de critérios para julgar os méritos das teorias serão sempre relativas ao indivíduo ou às comunidades que aderem a elas”. (Ib,139). Ou seja, as escolhas e decisões feitas por cientistas relativistas serão governadas por aquilo a que aqueles indivíduos ou grupos atribuem valor. As verdades não são universais, mas próprias de cada indivíduo ou grupo.

Numa comparação entre relativistas e racionalistas, estes últimos são, de fato, o inverso dos primeiros. E uma característica importante da tendência racionalista é a sua universalidade e seu caráter não-histórico diante da formulação de critérios de verdade. As decisões e escolhas dos cientistas racionalistas (em sua expressão mais extrema) são guiadas pelo critério universal. Enquanto para o relativista extremado, conforme Chalmers, a relação entre ciência e não-ciência torna-se muito mais arbitrária e menos importante do que o é para o racionalista.

Por Ecletismo, já foi definido, anteriormente, contudo, basta recordar-se que seria o cruzamento, numa mesma construção teórica, de perspectivas contraditórias entre si.

Retomando o objeto de análise deste estudo, este centra seu interesse no sentido de não perder de vistas a categoria da totalidade, portanto, coloca-se numa perspectiva macroteórica.

Tonet, enquanto pensador marxista, defende a linha filosófica materialista, ao evidenciar o aspecto objetivo como determinante na relação sujeito-objeto. Ou seja, ele examina a problemática de um ponto de vista prioritariamente do objeto e não do sujeito; ele tem como objetivo buscar a ideia na coisa. Pois, nesta perspectiva é o objeto (a realidade material) que, prioritariamente, determina a consciência (sujeito).

Para Tonet,

(...) subjetividades diferentes poderão construir métodos diferentes, sem que haja um referencial objetivo para decidir da sua maior ou menor validade. Como não há parâmetros objetivos, apenas a crítica intersubjetiva — supostamente livre — decidirá qual ou quais métodos são mais adequados (Cf. TONET, 1994, p.102).

Com essa afirmação, ele identifica a proposta do Pluralismo Metodológico como sendo uma nova versão, inteiramente negativa, da problemática do relativismo — que teve um papel de destaque nos primórdios das ciências humanas. Ele, de

fato, entende o pluralismo metodológico como algo perigoso para a objetividade do conhecimento, podendo favorecer muito mais aos subjetivismos (no sentido pejorativo), em que cada um constrói seus critérios de verdade no conhecimento.

Por outro lado, alguns autores denominados racionalistas — que são materialistas — têm resgatado a subjetividade, como elemento fundamental, enquanto representação das relações sociais objetivas e concretas. Assim, a subjetividade está articulada à objetividade dos fatos, ambas inseridas na totalidade dialética.

Merece ressaltar que o sentido de subjetividade, adotado neste trabalho, não conduz a um Pluralismo Metodológico como resultante do Relativismo, mas, parte integrante desta totalidade que é concreta.

Embora a postura do Tonet revele uma preocupação procedente e que deve ser respeitada, porém, é a sua opinião, e se confronta com a de outros teóricos de igual competência; por isso, não deve ser tomada como verdade exclusiva e inquestionável.

Essa polêmica insere-se no problema fundamental da Filosofia que é o de tentar explicar a relação entre a consciência — que é o mundo também da subjetividade — e a realidade objetiva. Isto é, a Filosofia ao ter a tarefa de esclarecer esta relação tem diante de si o seu problema essencial. “(...) a grande questão fundamental de toda a filosofia é a da relação de pensar e ser” (ENGELS, 2000, p. 15).

Conforme Triviños (1987), é preciso responder a seguinte pergunta: “como se relacionam o material e o espiritual?”. Segundo esse autor, nada poderá ser criado se não se considerar a resposta que se deve estabelecer para esta pergunta. Em outras palavras, significa que, na realidade, o ponto de vista que assume diante da ligação entre a matéria e o espírito, entre o material e a consciência, entre a realidade objetiva e espiritual constitui uma solução essencial a esse problema básico e todos os outros assuntos dependerão desse posicionamento. Assim, a concepção do mundo, o conhecimento da realidade natural e social, do homem, da vida, dos fenômenos e objetos, resultarão na busca de sua explicação e compreensão, da resposta que se dê a esta grande questão fundamental.

Triviños, ao seguir o pensamento de Engels, coloca que essa questão fundamental da Filosofia apresenta dois aspectos importantes.

Um deles é o da prioridade, isto é, qual é o princípio primeiro, a matéria ou o espírito? O material foi criado pela ideia, pela consciência, pelo espiritual? Ou ainda: é aspecto secundário, um produto do material? O mundo objetivo cria o pensamento? Ou é o pensamento que cria a matéria? (1987,p.18).

De acordo com a resposta para estas questões, de uma ou de outra maneira, os filósofos dividem-se em dois grandes campos:

Aqueles que afirmam a originalidade do espírito em face da natureza, que admitiam, portanto, em última instância, uma criação do mundo, de qualquer espécie que fosse, formavam o campo do Idealismo. Os outros, que viam a natureza como originária, pertencem às diversas escolas do materialismo (Ib, p.18).

Esse contexto apresentado, de fato, expressa o problema fundamental da Filosofia, que é o da ligação entre o material e o espiritual, e que, segundo Triviños, só cabem apenas duas respostas. Uma está representada pelo Idealismo Filosófico e suas ramificações, que afirmam como primário o espírito, a ideia, o pensamento, a consciência. A outra resposta, pelo Materialismo Filosófico e suas ramificações, que dizem o contrário: que é a matéria que vem por primeiro, que ela existiu antes do pensamento. A ideia, a consciência, seria o elemento secundário. Dessa forma, os idealistas acham que foi a consciência, a ideia, quem criou a realidade objetiva, enquanto que os materialistas consideram o espiritual como resultante do material.

Para Tonet, foi o método Marxiano que lançou os fundamentos que configuram o ponto de partida para uma nova forma de fazer filosofia e de fazer ciência. Foi Marx quem instaurou um novo patamar cognitivo, desfazendo-se radicalmente com os padrões de conhecimento vigentes até então, e isto, como via aberta pela classe trabalhadora. E o que marca este novo ponto de partida com um caráter de ruptura é o seu caráter ontológico.

Marx repõe o ser, mas agora um ser integralmente histórico, como fundamento do conhecimento. E a práxis como categoria mediadora entre sujeito e objeto, superando, deste modo, a permanente dualidade entre subjetividade e objetividade. Eixo central desta nova instauração ontológica é a categoria da totalidade, como expressão daquilo que efetivamente é, e não como uma categoria puramente lógica. (TONET, 1994, p.96).



Marx lançou as bases iniciais desta cientificidade nova, e apesar de não tê-las desenvolvido aprofundadamente, muitos admitem que foi suficiente para, a partir delas, apreender a lógica da sociabilidade burguesa e suas possíveis tentativas de superação.

Um segundo momento da vida de Marx, marcado por sua obra decisiva que é **O Capital** — considerada como tendo uma validade atualizada e essencialmente intocada—, Tonet chama este momento de teoria e acrescenta que os erros e incorreções cometidos por Marx de maneira nenhuma invalidaram o seu método.

De forma mais incisiva, o Tonet (1994) referendado em Netto, esclareceu que não convém se falar em Marxismo como uma totalidade homogênea. A partir da obra de Karl Marx foi-se constituindo a chamada tradição Marxista. “(...) esta é um complexo de complexos cujas relações entre os diversos momentos não são, de modo algum, de causalidade linear, direta” (Ib, p. 96).

Os mais variados encontros e desencontros — fundamentalmente desencontros —deram-se, na trajetória histórica entre o método e a teoria marxianos e as obras dos autores posteriores a ele.

[...] o que se perdeu nesta trajetória foi exatamente o caráter ontológico da obra marxiana e com isto o método e a teoria foram se desfazendo cada vez mais da capacidade de apreender o movimento integral da realidade, desembocando na completa contrafação da proposta marxiana que é o marxismo — leninismo. As vicissitudes históricas e o predomínio como marxismo de leituras e interpretações que dematuraram profundamente a original proposta marxiana tiveram como efeito impedir, durante décadas, o desenvolvimento da ciência do social. (TONET, 1994,p.97).

Na realidade, existiram inúmeras interpretações que realizaram de Marx, sobre todos os tipos de caráter: economicista, determinista, positivista, dogmático ou que privilegiaram o universal sobre o singular, e o que predominou como sendo a herança marxiana foi a vulgata estalinista. Porém, isto não representa o modelo de cientificidade instaurado por Marx. E a falência que na prática se evidenciou não foi deste modelo advindo do próprio Marx, mas, dessas inúmeras interpretações marxistas. É o que esclarecem muitos autores, inclusive Netto.

Ao exemplificar a fecundidade da perspectiva onto-metodológica marxiana, Tonet afirma que

A lógica da particularidade, que consiste na apreensão da processualidade das relações entre o singular, o particular e o universal e que é a essência do método marxiano, é um instrumento tranquilamente suficiente para superar a permanente oscilação das ciências sociais entre o macro e o micro, entre o universal e o singular e, além disso, para superar o fragmentarismo da maioria das posturas metodológicas (Ib,p.97).

Nesta lógica interpretativa, buscar uma pluralidade epistemológica é não deixar cair na unidimensionalidade do saber e, ao mesmo tempo, também é o desafio para aprender a ler as várias concepções de mundo e saber discernir entre estas, a que mais convém, sem perder de vista a grande necessidade da comunicação entre estas como a forma mais enriquecedora para a construção de qualquer conhecimento.

Há uma incidência, principalmente nas Ciências Humanas e Sociais e na Educação, de posturas intelectuais ortodoxas e fortemente discriminatórias, que infelizmente ainda persistem no meio acadêmico. São posturas que se inserem num antagonismo dentro desse espaço acadêmico, que deveria ser, por excelência, o espaço do debate respeitoso, do plural, da diversidade, do diálogo enriquecedor, da troca de ideias e da livre construção. Trata-se da falta de maturidade intelectual para conviver com o diferente e, por isso, há constantemente a tendência a se agarrar a uma corrente de pensamento, como se esta fosse perfeita e capaz de dar todas as respostas para todas as questões. Assim, as correntes fecham-se, tornando-se doutrinas religiosas, absolutizando-se. Nesse sentido é imprescindível auto-vigilância para se evitar tais posturas.

Reconhece-se que há uma lacuna nas obras de Karl Marx quanto às questões diretas ligadas ao indivíduo e à subjetividade, pelo menos no que diz respeito a uma Teoria da Subjetividade. Contudo, existem alguns aspectos relevantes na Teoria marxiana referentes à questão do homem/sujeito. Estes aspectos estão presentes principalmente na fase do chamado jovem Marx que, ao escrever “Manuscrito econômico de 1844”, demonstra sua filosofia humanista, ao esboçar algumas noções fundamentais de sua visão de homem e de sociedade. E no velho Marx, prioriza as categorias macrosociedade, tornando-se um economista político.

Para Marx, o homem é parte objetiva da natureza, sendo sua consciência subjetiva daí decorrente. Outro aspecto de sua concepção filosófica referente ao

homem é a conclusão de que “(...) a desvalorização do mundo humano aumenta na razão, de forma direta, o aumento do valor do mundo das coisas” (MARX apud MONTEIRO, 1995,p.22), interessando-se por questões concernentes ao valor humano. Mas o conceito de consciência em Marx, contém em si complexidade, pois, é a existência que determina a consciência.

O conceito marxiano de consciência só pode ser interpretado no seio do desenvolvimento histórico. Em **A Ideologia Alemã**, Marx explicita quatro importantes características da história que antecedem à consciência do homem. A primeira é a própria vida, fundamental para que se produza a história. A segunda é a criação de novas necessidades, pois, assim que as necessidades básicas para a manutenção da vida são satisfeitas, como, por exemplo, comer, beber, habitação, vestuário, etc., são produzidas novas necessidades e essas novas produções constituem-se o primeiro ato histórico. A terceira é a “reprodução” da vida como meio de manutenção da produção e perpetuação/expansão da espécie. Essa terceira característica subentende a família e significa o início da constituição da sociedade. A quarta, é uma complexificação da terceira, ou seja, ao começar a sociedade, os homens relacionaram-se entre si objetivando à produção, a partir daí surge um dado modo de produção formado por um conjunto de forças produtivas que determina a natureza da sociedade.

Assim, no dizer de Marx,

Só agora, após ter considerado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas fundamentais, concluímos deveras que o homem também possui ‘consciência’; mas, ainda assim, não consciência inerente, ‘pura’. Desde o início, o espírito é atormentado pela maldição de estar ‘oprimido’ pela matéria, que aí faz seu aparecimento sob a forma de camadas de ar agitadas, sons, em suma, linguagem (MARX apud MONTEIRO,1995, p.32).

Esse conceito de consciência em Marx, segundo Monteiro, pode ser interpretado em dois níveis diferentes. Um primeiro nível diz respeito à consciência do homem individual que é produto e produtor empírico da história, contudo, via de regra, distorcida pela ideologia dominante e pela alienação criada na proporção material da vida, e a única perspectiva de superação está relacionada ao segundo nível, que significa a consciência de classe. Desse modo, a classe é considerada o único sujeito histórico capaz de modificar a história, e, especificamente, a classe

proletária é a única com capacidade para conduzir a história a uma sociedade aclassista, propiciando o fim da alienação, da ideologia e o reencontro do homem com o seu ser genérico, isto é, dessa forma há uma efetivação da verdadeira consciência individual e coletiva. Porém, a consciência de uma classe direciona-se por um estilo de desenvolvimento semelhante ao da consciência individual, não somente porque a história é feita por indivíduos vivos concretos, mas porque para Marx a existência determina a consciência. Conforme Marx, o objetivo principal da ascensão proletária e consequente transição para a sociedade sem classes, é a simultânea realização do indivíduo e da espécie.

De fato, há em Marx uma ênfase na classe social, pois, sendo esta considerada o sujeito histórico com condições para transformar a história, este sujeito é aqui interpretado como um sujeito social, genérico; e, portanto, o valor do sujeito-indivíduo enquanto capaz de interferir no curso da história é relegado a segundo plano. Pois, como já foi explicitado, soma-se a esse indivíduo todo um contexto de alienação, falsa ideologia e consciência deturpada, que o impedem de ser verdadeiramente livre para atuar nessa história. Daí, há que se ter um grande cuidado reflexivo para descobrir em que ponto Marx conseguiu resgatar o potencial do indivíduo em seu papel transformador.

Nesse sentido, faz-se importante procurar compreender o sentido que Marx pretendia dar à realização do indivíduo, a partir da subjetividade, e esse tipo de enfoque denomina-se de “individualismo ético”, por expressar, em última análise, a valorização da subjetividade plenamente realizada na objetividade social. Marx faz referência a essa forma de realização pessoal, em sua obra **A Ideologia Alemã**:

(...) na sociedade comunista, onde ninguém tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se treinar em qualquer ramo de seu agrado, a sociedade regula a produção geral e me torna com isso possível fazer hoje isso, amanhã aquilo, de manhã caçar, de tarde pescar à noite cuidar do rebanho, depois da refeição fazer crítica como me aprouver, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor, ou crítico. Essa fixação da atividade social, essa consolidação do nosso próprio produto num poder coisa sobre nós que escapa do nosso controle, que contraria as nossas expectativas, que aniquila os nossos cálculos, é até hoje um dos momentos principais no desenvolvimento histórico (...) (MARX apud MONTEIRO, 1995,p.33).

Ademais, Marx também relaciona a opressão da subjetividade à sociedade de classes, que ele acreditava que esta seria superada.

Na obra **Grundrisse**, Marx, mais uma vez, retorna a evidenciar a possível realização do indivíduo em contraposição à cruel realidade distorcida do capitalismo, e menciona a transformação comunista:

Com essa transformação, o que aparece como pilar da produção e riqueza não é o trabalho que o homem dispense diretamente, nem o tempo que ele dispense no trabalho, mas sua apropriação das suas próprias forças produtivas gerais, sua compreensão e domínio da natureza; em suma, o desenvolvimento do indivíduo social (...). O trabalho excedente das massas deixou de ser uma condição para o desenvolvimento da riqueza em geral; assim como o ócio de uns poucos deixou de ser uma condição para o desenvolvimento dos poderes gerais da mente humana. A produção calcada no valor de troca entra num colapso, e o processo de produção material direta é despojada de sua forma empobrecida e antagônica. Os indivíduos podem então desenvolver-se livremente (...) e a redução do trabalho social a um mínimo é seguida do desenvolvimento da educação nas artes, ciências, etc., para todos os indivíduos, através do lazer e dos meios que se tornarem disponíveis (MARX apud MONTEIRO, 1995,p.34).

Dessa forma, o individualismo ético de Marx se efetiva no comunismo, em que todos os antagonismos do homem parecem solucionar-se. Os antagonismos existem em várias esferas da vida humana, ou seja, o antagonismo do homem em relação à história que é determinado pelo modo de produção e pelas relações de produção capitalista; o antagonismo do homem em relação à sociedade, que obstaculiza sua realização como “indivíduo social”, e que é determinado pela formação de classes antagônicas; e, finalmente, o antagonismo do homem em relação a si mesmo, através da alienação, da ideologia e da falsa consciência que não permitem a realização do indivíduo nos padrões previstos pelo individualismo ético de Marx. Todos esses antagonismos Marx acreditou que seriam superados. Contudo, afirma Monteiro,

(...) mais de um século se passou com as mais variadas formulações teóricas como desdobramentos do pensamento de Marx, com diferentes tentativas de implantação do comunismo, ou de formas alternativas de socialismo, sem que esses problemas tenham sido resolvidos. Assim, as aporias de Marx continuam em aberto, novos teóricos marxistas continuam discutindo as afirmações do mestre e estão, ao que parece, cada vez mais distantes de um consenso (MONTEIRO, 1995, p. 35).

A discussão da possível realização objetiva e subjetiva do indivíduo na sociedade contemporânea a partir do “Individualismo ético de Marx” é um debate

bastante interessante, feito por alguns teóricos, e chama especial atenção neste trabalho; pois, demonstra a relação de uma macroteoria, como é a marxiana, com a dimensão microestrutural que é lidar com o indivíduo e sua inerente subjetividade. Confirmando que não só alguns neomarxistas e ex-marxistas — como Agnes Heller, Jürgen Habermas, Adam Przeworski, John Elster, D.F.B. Tucker, Antonio Gramsci, Gyorg Lukács, Perry Anderson, István Mészáros, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e tantos outros teóricos — resgataram o sujeito e suas dimensões. Mas também o próprio Karl Marx resgatou, mesmo que nas entrelinhas de seus escritos, a dimensão individual e subjetiva da humanidade, posto que, se assim, não tivesse feito entraria em contradição com o seu próprio método dialético que abrange a categoria totalidade e que por isso não pode fragmentar a dimensão humana. Já que toda sua análise envolve a sociedade capitalista e o homem como centro desta sociedade, não poderia relegar aquilo que é mais peculiar ao homem, sua individualidade e subjetividade que também formam sua identidade.

Grande defensor do humanismo em Marx é Tucker, que em sua obra **Marxismo e Individualismo**, argumenta a favor de um Marx individualista, ético e democrata radical. Esse autor fala da realização individual como essência prescritiva, fundamento ético, em torno do pensamento de Marx:

De fato, uma leitura atenta mostra que a própria compreensão que Marx tinha do conflito de classes enseja uma vigorosa condenação de qualquer situação em que alguns sejam subordinados às pretensões e propósitos de outros. O individualismo de Marx vai além do individualismo da maioria dos liberais quanto a isso, pois ele se preocupa também como o modo pelo qual o próprio sistema econômico venha a dominar, surgindo como um poder aparentemente autônomo que fica, para os seres humanos, objetivos que eles mesmos não escolheram e que são estranhos a seu desenvolvimento. Podemos dizer, pois, que Marx é humanista e também individualista (...) (TUCKER apud MONTEIRO, 1995, p.35).

Entretanto, conforme se afirmou anteriormente, há muitas lacunas nos escritos de Marx a respeito de uma teoria da subjetividade; contendo paradoxos em muitos momentos, em que ele valoriza a concepção estrutural da história — onde esta se sobrepõe ao sujeito — e a luta de classes em detrimento do sujeito individual que não é considerado como determinante na história. Mas em outros momentos, também revela esse mesmo sujeito como ativo e capaz de interferir na história.

Talvez o que tenha ficado mais claro até agora, é que há em Marx uma preocupação com a realização desse sujeito-indivíduo — assim como com a realização de toda espécie — ao buscar a sociedade comunista; em contrapartida, não prioriza de forma aprofundada o valor potencial transformador do indivíduo — tentativa esta já trabalhada por muitos neomarxistas — enquanto ser capaz de influenciar e contagiar a partir da própria postura e direcionamento de vida.

Tudo isso revela que a realidade concreta na sua expressão mais ampla, ou seja, todas as dimensões da realidade humana, todas as teorias já existentes, etc., há em todas as realidades e situações uma infinidade de elementos que devem ser considerados, ou, no mínimo, respeitados; há uma complexidade inerente a todas as coisas, que requer visões de mundo plurais e consequentes análises plurais, capazes de aproximada totalidade, fragmentada e combatida na atual sociedade Pós-Moderna.

Outro aspecto que se levanta no pensamento de Marx, é que deixa transparecer que toda sua ênfase no sujeito coletivo, nas classes e em tudo o que é comum a todos, é devido a toda sua rejeição à racionalidade egoísta própria da classe burguesa, que se utiliza do egoísmo e do interesse próprio como base das relações de produção e reprodução sociais. Nesse contexto, há um egocentrismo que em outras palavras significa um individualismo (no seu sentido pejorativo) exacerbado que impera nas relações humanas.

Nesses termos, Marx critica a relação fetichista do interesse particular em oposição ao interesse comum. E no sistema capitalista, a sociedade burguesa particulariza os indivíduos ao máximo, fazendo, portanto, predominar os interesses particulares.

Marx ao criticar as abstrações egoístas, expressa que:

(...) o homem tem oportunidade quase constantemente para necessitar do auxílio de seus irmãos e é em vão que ele espera obtê-lo unicamente da benevolência deles. É mais provável que seja bem sucedido se puder interessar o amor-próprio deles em seu favor, mostrando-lhes que será vantajoso para eles fazer-lhe o que lhes solicita (...). não nos dirigimos à clemência deles, mas a seu egoísmo... (MARX apud MONTEIRO, 1995, p.48).

Decerto, há na obra marxiana uma postura anti-egoísta, que é nobre. O próprio Marx mostrou com a sua postura e visão de mundo, que o sujeito é capaz de

se contrapor a todo um sistema, pensar nos seus semelhantes, sair de si, e lutar por ideais de vida em comum, compartilhada; além de ter sido capaz de influenciar com sua filosofia até dias atuais. No entanto, não se descarta a gigantesca força que está presente na coletividade. Porém, esta força se dá por meio de cada sujeito que, livre e imbuído de uma consciência transformadora, decide-se a ser um elemento formador de consciências transformadoras.

Marx disse que, transformando o mundo, os homens se transformam a si mesmo. Não modificaremos substancialmente seu pensamento se alterarmos a sua frase e afirmarmos agora que não podemos transformar o mundo se ao mesmo tempo, não nos transformarmos nós mesmos (HELLER apud MONTEIRO, 1995, p.89).

Resgatar a dimensão do indivíduo não é cair no egoísmo individualista burguês – pelo menos é o que se pretende. Para tanto, a exigência é que entendamos o significado dessa categoria indivíduo.

Ao sintetizar o pensamento de Heller sobre o significado da categoria indivíduo, Monteiro expressa que ser indivíduo não se resume na simples existência do singular, mas significa manter uma relação consciente com o mundo e com o gênero. Significa

(...) a adoção e defesa de um éthos social (como objetividade ética do gênero) e de virtudes pessoais (coragem cívica, tolerância radical, solidariedade, prudência, senso de justiça e comunicabilidade racional: como subjetividade ética do singular). É contribuir, em qualquer um dos múltiplos caminhos da pluralidade das formas de vida, para o desenvolvimento consciente do homem e da genericidade (MONTEIRO, 1995, p.115).

Para Heller (apud MONTEIRO, 1995), a construção do “Eu” é um processo constante de reciprocidade entre objetividade e subjetividade, estes polos se requerem e não podem ser separados: “(...) na ação humana, objetividade e subjetividade estão indissoluvelmente ligadas” (Ib, p.116).

Em resumo, Heller considera a objetividade (cotidiana, moral, política, social, etc.) como elemento que constitui de forma essencial a subjetividade; ou seja, a interioridade pode ser inferida a partir da exterioridade. Porém, a defesa da pluralidade das formas de vida, da autonomia individual, é, principalmente, uma



defesa da “livre subjetividade”, através da qual o homem toma consciência de si mesmo e de sua inserção em um mundo sócio-histórico.

Na relação do particular com o genérico percebemos o íntimo emaranhado entre ambos. Dentro deste enfoque Monteiro aborda o pensamento de Heller,

Todo homem é um ser singular (qualidades, atitudes, dificuldades, etc.), com características inatas (que o acompanham por toda vida) que devem ser consideradas para que o homem possa dar conta de si mesmo. Entretanto, tais qualidades naturais são também sempre sociais (socializadas), pois o homem é também um produto do desenvolvimento social.(...) (Ib, p.57).

Para Heller, o homem, partindo sempre de si mesmo, percebe e manipula o mundo, pois a particularidade humana é parte do mundo e a ele se contrapõe. Este homem busca conservar-se e conservar o mundo e sua consciência teleológica é simultaneamente do eu e do mundo.

E, esclarece ainda que a essência humana se realiza nas objetivações do próprio homem, que seriam a auto-conservação e auto-expressão. Existem objetivações primárias que são o trabalho e a linguagem, através dos quais os particulares se exprimem. E o que é mais importante objetivamente é a ação, a práxis, a reciprocidade entre diferentes.

Rousseau já observava o primado do eu sobre o vós, e isto é fato histórico ligado à propriedade privada, e segundo o raciocínio de Heller expressado por Monteiro, “Esta teleologia é uma característica do homem alienado. O egoísmo racional é uma deturpação da auto-conservação de caráter ontológico antropológico” (Ib,p.58).

Monteiro também ressalta que em Heller, há uma distinção entre o egoísmo individualista burguês, que está associado a uma ética alienada e que é derivação do liberalismo, e o egoísmo antropológico, como tendência inata voltada à sobrevivência, porém, este pode e deve ser superado pela “emancipação ético-filosófica do singular”.

Dessa forma, esse autor explica que todos os sentimentos do homem têm relação com o ponto de vista particular como motivação, mas não necessariamente estão construídos sobre, ou são dedutíveis a partir dele. Nesta ótica, o egoísmo antropológico é um afeto de auto-conservação diferente do egoísmo racional burguês que invade e ordena a individualidade. Portanto, “(...) bons ou maus

dependem de seu conteúdo concreto e de seu referencial. Não existem afetos puramente genéricos. A ética é um valor anti-particular, vivido particularmente no cotidiano” (HELLER apud MONTEIRO,p.58).

Para Heller (In MONTEIRO, 1995), a particularização corresponde historicamente à desessencialização do homem, a alienação burguesa (o sujeito cotidiano reduzido ao particular). Porém, “(...) embora os homens nasçam e morram limitados por padrões e hierarquias, ainda assim alguns conseguem cultivar a individualidade”(Ib,p.58). Percebe-se, portanto, dentro deste raciocínio, que todo homem mesmo sendo particular pode se colocar acima de sua particularidade. Sendo assim, a individualidade é tida como o desenvolvimento do indivíduo, apesar de sempre incompleto. “É a síntese individual acima da particularidade”. A individualidade é a maturação da particularidade.

Ainda sobre a ênfase no indivíduo, temos o marxista analítico Przeworski, que coloca a seguinte explanação:

(...) afirmações sobre indivíduos e coletividade devem ser cuidadosamente separadas: atribuições de status de ator coletivo ao ‘capital’, ou à ‘classe trabalhadora’, ou ao ‘Estado’ devem ser sempre submetidas a exame crítico para ver se a ação coletiva é consistente com racionalidades individuais. O desafio é específico: a teoria satisfatória é aquela capaz de explicar a histórica em termos de ações de indivíduos racionais voltados para realização de objetivos (PRZEWORSKI apud MONTEIRO, 1995,p.49).

Ou ainda, esse mesmo autor complementa:

(...) a visão adequada não é nem a de duas classes prontas para agir, nem a de indivíduos abstratos, mas a de indivíduos imersos em diferentes tipos de relações com outros indivíduos no interior de uma estrutura social descrita multidimensionalmente (Ib, p.49).

Os autores referidos nesta reflexão ampliam a teorização do Marxismo, evidenciando a posição do indivíduo e da subjetividade humana diante dos problemas sociais, políticos e econômicos e diante da história como um todo. “Todos trabalham com noções teóricas que esbarram nas aporias de Marx: atores coletivos versus atores individuais; e indivíduo versus história” (MONTEIRO, 1995,p.50).

Sem dúvida há divergências entre esses autores, mas não é nosso objetivo neste trabalho ater-se a elas.

Em outras palavras, esses autores além de retomarem o Marxismo em alguns pontos, valorizam o indivíduo no sentido teórico – na filosofia política, na ação comunicativa ou no individualismo metodológico — como também no sentido histórico — adoção do individualismo ético no nível subjetivo como alternativa de mudança social.

O Marxismo, nessas vertentes abordadas, representadas por tais autores já referidos — a vertente da filosofia política, da ação comunicativa, e, do individualismo metodológico dos marxistas analíticos — foi resgatado como crítica social das relações entre história, economia, política, sociedade, indivíduo e subjetividade ao lidar com os problemas relacionados à ideologia, à alienação e às perspectivas de superação e indicando a valorização do indivíduo e da subjetividade com fundamento no individualismo e universalismo éticos.

A discussão, desses referidos autores, no campo do Neomarxismo tem se dado em torno da polaridade entre teoria e história.

No que se refere à análise sociopolítica e à psicologia, Monteiro expõe que,

(...) parece razoável concluir que falta à análise sócio-política um refinamento teórico-metodológico que possa sustentar uma psicologia dos atores envolvidos; enquanto que, por outro lado, falta ao campo próprio da psicologia (escolas psicológicas, 'áreas de pesquisa', vertentes contemporâneas, etc.) uma perspectiva de crítica social, de politização. Assim, o excesso de holismos e estruturalismos quanto à objetividade da totalidade social e contraposto ao excesso de subjetivismo (e/ou individualismo abstrato nas escolas psicológicas, ou o racionalismo egoísta dos economistas neoclássicos), sugere perspectivas de construção de uma psicologia política, que tenha como pano de fundo o neomarxismo; como campo de estudo, a subjetividade do homem concreto no cotidiano real e sua relação com sua objetividade social e política; e tenha, como finalidade, como meta, a transformação da realidade fundada em universais éticos: liberdade, igualdade, justiça e democracia (MONTEIRO, 1995,p.249-250).

Esse autor esclarece ainda que a finalidade de uma reflexão como esta consiste na crítica teórica e histórica. Teórica, no sentido de identificar inconsistências nas aproximações atuais entre a temática da subjetividade e a da política; e histórica como crítica aos aspectos sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo. E que esta reflexão está orientada pelo sonho socialista; levando em consideração que a teoria e a história do socialismo têm sofrido transformações significativas.

Por fim, interessa

(...) implementar e garantir (por recurso à psicologia crítica) uma realidade fundada na ética universalista (um 'ethos comum não-denso', como sugere Heller) capaz de, absorvendo o fenômeno da pós-modernidade (como sugere Habermas), permitir e incentivar a pluralidade das formas de vida, o aumento da liberdade e das possibilidades de realização do indivíduo em nível da objetividade e da subjetividade racionalmente, emancipadas, no que consiste o 'tríplice resgate' (MONTEIRO, 1995,p.291).

Acredita-se que Monteiro é muito feliz com esse raciocínio, ao desenvolver essa análise, embasado nos autores estudados. Ao objetivar resgatar, ao mesmo tempo, elementos objetivos e subjetivos; resgatar a universalidade, aquilo que é comum, mas, concomitantemente, aquilo que é plural, no sentido da diversidade dos indivíduos e seus projetos, enfim, a intenção é resgatar elementos da Modernidade e da Pós-Modernidade que se conciliam e faz surgir a possibilidade de uma racionalidade, de fato, “emancipada”, e por que não dizer plenificada.

Os aspectos do pensamento social contemporâneo, expressos no parágrafo anterior, influenciam o campo educacional. Este campo passa a ser permeado por elementos presentes neste contexto do pensamento social, tais como, a perspectiva Pluralista, e os impasses entre as peculiaridades da Modernidade e da pós-Modernidade.

Ao referir-se a uma racionalidade plenificada esta racionalidade é perpassada pelo resgate da categoria Pluralismo, entendida enquanto categoria que se aproxima da totalidade dialética, que busca conciliar elementos objetivos e subjetivos, o indivíduo e a universalidade, elementos modernos e pós-modernos.

Portanto, tenta-se apresentar a necessidade de uma apreensão do homem e do mundo numa dimensão de **totalidade** e não de unilateralidade, em que a busca do **Plural** é também a busca da interconexão de todas as coisas. Como já visto, as correntes do pensamento que se identificam com a linha idealista da filosofia, ou seja, o Idealismo — este pode ser objetivo ou subjetivo — afirmam que se prescindir das coisas, do mundo material/concreto, resta a consciência ou o sujeito, que, por si só, basta a si mesmo, visto que, este sujeito, através das operações do conhecimento, põe a realidade, o objeto. Já as correntes do pensamento que se identificam com a linha realista/materialista da filosofia, afirmam — contrariamente as primeiras — que, se eliminar a consciência ou o sujeito, restam as coisas em si

mesmas, o ser em si, a realidade verdadeira, isto é, as coisas em si mesmas por si só se bastam, são independentes da consciência do sujeito. As duas linhas filosóficas, na maioria das vezes, não desprezam aquilo que elas contrapõem, mas relegam a um plano secundário, classificando-o como não determinante.

Importante fazer essa explanação acima, para entender que, sem dúvida alguma, a tarefa de esclarecer a relação entre a consciência e a realidade objetiva se constitui o problema essencial da filosofia. Essa explanação foi feita, a grosso modo, sem contudo entrar nas nuances de cada uma dessas linhas, como por exemplo a importância de um sujeito ativo presente na concepção materialista marxiana.

Um exemplo do realismo filosófico é o Materialismo Histórico Marxista,

(...) O materialismo histórico esclarece conceitos como **ser social**, (como sendo): relações materiais dos homens com a natureza e entre si que existem em forma objetiva, isto é, independentemente da consciência (...) (TRIVIÑOS, 1987,p.52).

Filósofos fenomenólogos existencialistas que vieram pós Husserl (este é considerado pai da Fenomenologia contemporânea), como Martin Heidegger e Merleau Ponty propõem superar a dicotomia entre realismo/materialismo x idealismo, ou seja, apontam uma nova ontologia: nem realismo, nem idealismo.

(...)A realidade ou o ser não é o objeto-coisa, sem a consciência. Mas, também, não é o sujeito-consciência, sem as coisas e os outros. A realidade ou o ser é o cruzamento e a diferenciação entre o sensível e o inteligível, entre o material-natural e o ideal-cultural, entre o qualitativo e o quantitativo, entre o fato e o sentido, entre o psíquico e o corporal, etc. (CHAUÍ, 1997, p. 241-242).

Portanto, Ponty e Heidegger colocam que as duas posições estão equivocadas, e que cabe à nova ontologia superá-las.

Segundo o pensamento dos dois filósofos:

(...) Se eliminarmos a consciência, não sobra nada, pois as coisas existem para nós, isto é, para uma consciência que as percebe, imagina, que delas se lembra, nelas pensa, que as transforma pelo trabalho, etc. Se eliminarmos as coisas, também não resta nada, pois não podemos viver sem o mundo nem fora dele; não somos os criadores do mundo e sim seus habitantes. Damos sentido ao mundo, transformamos as coisas, criamos utensílios, obras de arte, instituições sociais, mas não criamos o próprio mundo. Sem o

mundo, não temos como conhecer nem agir. Um mundo sem nós será tudo quanto se queira menos o que entendemos por realidade. Uma consciência sem o mundo será tudo quanto se queira, menos consciência humana (CHAUI, 1997, p.241).

Dessa forma, os fenomenólogos, e mais precisamente, os existencialistas, tentam superar a dicotomia entre Realismo e Idealismo. Pois, a citação anteriormente colocada, revela um princípio básico da Fenomenologia que é o da intencionalidade da consciência, onde toda consciência está sempre voltada para o mundo:

‘(...) toda consciência é consciência de alguma coisa’ (Husserl). Por isso, ele (o princípio) busca combater a tradicional oposição entre realismo e idealismo. Esse princípio básico também significa que a fenomenologia se contrapõe à filosofia positivista do século XIX, presa demais à visão objetiva do mundo. À crença na possibilidade de um conhecimento científico cada vez mais neutro, mais despojado de subjetividade, mais distante do homem, a fenomenologia contrapõe a retomada da “humanização” da ciência, estabelecendo uma nova relação entre sujeito e objeto, homem e mundo, considerados pólos inseparáveis (ARANHA e MARTINS, 1993,p.304).

Reforçando ainda o mesmo enfoque, aponta-se um outro filósofo existencialista, o Karl Jaspers — considerado um grande pensador do existencialismo alemão, assim como Heidegger — a sua posição em relação as duas posturas contrapostas, que são a dos racionalistas e a dos irracionais (que defendem as subjetividades):

(...) ele se distancia tanto dos racionalistas que, em nome da ciência, rejeitam todo o resto (religião, moral, etc, etc.), jogando-o no reino da subjetividade emotiva, arbitrária, instintiva, como dos irracionais que ‘levam às estrelas’ o que é desprezado pelos racionalistas. Aos intelectuais, Jaspers lembra que ‘a exatidão pura e simples não nos satisfaz e censura aos irracionais a sua inconsistente embriaguez de vitalismo’ (REALE, [19--], p.600).

Em torno das questões paradigmáticas, colocadas por esses referidos autores vislumbram-se dois caminhos: a opção pelo Ecletismo epistemológico ou a trilha do Pluralismo epistemológico. Considerar aspectos racionais (objetivos) e subjetivos como parte de um mesmo processo dialético, processo este que contém em si o gérmen da negatividade que destrói e reconstrói, fazendo surgir o novo por meio da simultânea reciprocidade, faz acontecer uma aproximação de identificação

com o **Pluralismo** aqui indicado. Neste sentido, faz-se a opção por esta perspectiva pluralista.

Ao relacionar **Pluralismo** com as questões paradigmáticas este retomará a dimensão de complementariedade dos distintos aspectos. Nesse enfoque, o **Pluralismo**, é um processo dialético, visto que, contém em sua constituição, categorias essenciais da dialética, quando esta é utilizada no processo de compreensão do mundo. Estas categorias são: a conexão, a interdependência e a interação.

Tudo isso parece óbvio, mas faz-se necessário esclarecer que para trabalhar esta categoria Pluralismo, nesta ótica acima refletida, é preciso que se afaste a noção de um Pluralismo que — devido a uma má interpretação — se confunda com Ecletismo, e, este sim (o Ecletismo), pode levar a um falso caminho metodológico. Devido este Ecletismo da construção do saber, já definido anteriormente, conduzir a uma enorme fragilidade intelectual, por conter em si a incoerência, a falta de clareza, a desorganização, a imprecisão, provocando uma superficialidade teórico-metodológica, detêm-se na categoria Pluralismo como tentativa possível de enfrentamento deste Ecletismo.

Abrir-se a um Pluralismo responsável e coerente é também respeitar a dimensão da vida humana que é bastante ampla e complexa; é não eliminar nenhuma área que componha esta dimensão, é abrir-se à **totalidade**.

Nesse entendimento, também se observa que diversos modelos convivem mutuamente, apesar de haver em determinadas épocas a predominância de um sobre outros, porém, sempre há uma relação entre os mesmos. Esta relação vai ser sempre fundamental, pois, todas as categorias experienciadas na realidade da vida humana devem ser consideradas articuladamente em sua totalidade. Por exemplo, objetivação e subjetivação desenvolvem-se concomitantemente dentro de um mesmo processo, apesar de fazerem parte de princípios paradigmáticos diferentes. Há uma predominância do princípio da objetivação e da racionalidade no paradigma macrosocietário ou marxista, e há uma predominância do princípio da subjetivação no paradigma microsocietário ou fenomenológico, por exemplo. Mas, estes princípios não se excluem — ou pelo menos não devem se excluir — ao contrário, devem conviver como partes fundamentais da luta pela vida humana. Daí,

nenhum sistema filosófico pretende que suas formulações tenham valor só para o sujeito que faz as afirmações sobre os objetos, fenômenos etc. Toda filosofia procura elaborar verdades de caráter objetivo, isto é, válidas para todos. Mas quando as análises partem do sujeito, isto se torna difícil. E o filósofo pode cair no solipsismo. Algumas filosofias foram acusadas de solipsistas, (ou seja), cujos pontos de vista foram considerados como verdadeiros para um só sujeito. Por outro lado, sustenta-se o objetivismo total que prescinde absolutamente do sujeito. Isto também envolve uma situação problemática, porque, quando eliminamos o sujeito do processo do conhecimento, este fica como uma “coisa”, alheio ao interesse da pessoa. O conhecimento assim apresenta-se como uma realidade à margem do sujeito (TRIVIÑOS, 1987,p.45-46).

Constata-se, a partir dessa explanação do Triviños, que numa dada pesquisa, seja ela em que área for, sempre haverá um **sujeito** pesquisador, e, portanto, haverá, obviamente, uma subjetividade presente, pois esta é inerente ao ser humano. Haverá ainda, o fenômeno pesquisado e uma busca para atingir um certo grau de objetividade nos resultados da pesquisa, ou seja, na construção de enunciados verdadeiros busca-se que estes sejam válidos para o maior número possível de sujeitos. Esse grau de objetividade deve variar de acordo com a área da pesquisa. Isto é, nas ciências exatas encontra-se um alto nível de objetividade, já nas ciências humanas e sociais este nível de objetividade é bem menor, já que a sociedade humana — objeto de estudo das ciências humanas — vive num processo dinâmico de transformação extremamente veloz. Porém, apesar deste nível de objetividade ser menor em relação ao primeiro, é importante notar que ele se faz necessário. Daí, é justo afirmar que o processo subjetivação e objetivação são dimensões diferentes, porém, dependentes entre si e necessárias para a dinâmica investigativa. Separar estas dimensões é ficar na unilateralidade, na parcialidade, é não avançar adiante.

Em torno desse enfoque o autor citado, em sua análise sobre o idealismo filosófico subjetivo, especialmente, a Fenomenologia, afirma que:

Na busca de soluções para (esse) problema, da extrema subjetividade e da extrema objetividade do conhecimento, têm-se levantado algumas possibilidades tendentes a estabelecer uma relação entre esses dois polos. O que se tem desejado é transformar as formulações subjetivas em enunciados verdadeiros para todos os sujeitos. Este é o problema que se tem denominado de intersubjetividade. Um dos caminhos propostos, de intersubjetividade, tem sido considerar que, quando falamos de um sujeito, não estamos pensando num sujeito como ente empírico, mas



como sujeito puro, transcendente, um sujeito geral. Outra via da intersubjetividade está representada no reconhecimento explícito de que não existem diferenças substanciais entre o subjetivo e o objetivo, que ambas são expressões de uma mesma realidade (TRIVIÑOS, 1987,p.46).

Contemporaneamente, o que se viu foram as mais variadas crises da vida humana: existenciais, das utopias, dos valores, da economia, e em especial a “crise do Socialismo Real”, agravada, principalmente, pela queda do muro de Berlim (1989), que dividia a Alemanha em dois mundos divergentes: o capitalista e o socialista; diante deste quadro foram surgindo novos paradigmas: o imediato tem tomado lugar do mediato, o micro tem assumido o espaço do macro, etc. Porém, já existem posturas teóricas em que a articulação entre estas categorias tem um caráter importantíssimo, como é o caso do Enzo Paci, que escreveu a **Fenomenologia e o Marxismo**, ou ainda, autores que já trabalharam sobre a “Subjetividade marxista”, tentando retomar as dimensões paradigmáticas distintas, mas que se complementam dialeticamente.

Contudo, é importante lembrar que falar em Pluralismo epistemológico coerente significa descartar a imprecisão, a confusão e a incoerência do Ecletismo metodológico.

A complexidade da realidade deve ser respeitada, ou seja, esta realidade que é física-biológica-antropológica-social, educacional, cultural, espiritual, há nela distinção entre uma dimensão e outra, porém, não há separação. Nada está separado, quem fez a separação foi o paradigma antigo de ciência. Este dividiu tudo, cortou o homem em pedaços, esfacelou o conhecimento.

O paradigma antigo de ciência, isto é, um viés da ciência moderna — especificamente com Auguste Comte em seu positivismo — formou a necessidade de uma relação linear de causa e efeito, onde havia uma causalidade única e sem feed-back, portanto, esta causalidade não era circular. Além de que, fazer ciência significava encontrar leis; e ainda, falava-se em uma ciência apenas do geral sem relação com o particular, sem uma articulação das partes, e nenhuma contextualização dos fatos. Contudo, também o Positivismo enquanto corrente epistemológica, trás contribuições para a pesquisa sócio-educacional, quando evidencia a necessidade de quantificar, e de descrever a realidade estudada. Obviamente isto não é suficiente neste tipo de pesquisa, mas complementa-se com

a dimensão qualitativa e analítica da pesquisa, tornando tal análise muito mais rica, quando conseguir conjugar descrição e análise e quantificação com qualificação.

Trazendo esta discussão teórica para o campo mais específico que é o da Educação e da História da Educação, percebe-se que se vive também a necessidade de uma formação ainda mais consistente e mais Plural, no sentido de aprofundar a análise das principais correntes epistemológicas estudadas. Em outras palavras, para que não se faça apenas empiria, uma prática vazia, desvinculada da reflexão teórica, é preciso então, está fundamentado teoricamente, para que haja uma *práxis*.

A relação da categoria ***Práxis*** com a categoria **Pluralismo** defendida nesta tese é bem estreita, e ambas inserem-se no interior da categoria **Totalidade**. Entende-se *Práxis* como o momento da mediação entre subjetividade e objetividade, onde

(...) no ato fundante do ser social que é o trabalho, descobre-se que este — o trabalho — é constituído por dois polos que perfazem uma unidade indissolúvel, o polo da subjetividade e o polo da objetividade sendo a *práxis* o momento da mediação entre um e outro (TONET, 1994,p.102).

Também entendemos que a *práxis* ocorre quando percebemos e estabelecemos a íntima relação entre teoria e prática, em que uma constrói a outra dialeticamente. Assim como a *Práxis* não é unilinear em sua efetivação, a categoria Pluralismo também não é. Portanto, a relação do educador com a realidade concreta deverá ser mediada pela *Práxis*, pela Pluralidade epistemológica, ambas dentro da dimensão da totalidade dialética.

É preciso conhecer com clareza as principais concepções filosóficas e sociológicas que perpassam as várias áreas do saber, inclusive a educação, ou seja, as principais correntes do pensamento que servem como direções teóricas para a área educacional em particular, para que, a partir desse conhecimento, se consiga distinguir claramente as concepções entre si, e que isso proporcione a opção política e ideológica de atuação do educador, que partirá desse embasamento teórico, que deve ser claro e coerente. O educador que estiver bem fundamentado teoricamente, que tenha sido formado consistentemente para ter capacidade de distinguir, com precisão, vários sistemas de enunciados, várias visões de mundo, vários modelos sociais e educacionais, poderá escolher sua postura política-ideológica com

maturidade; optando por ter uma prática embasada numa perspectiva positivista ou numa perspectiva fenomenológica ou numa perspectiva marxista, ou ainda numa perspectiva plural, por exemplo.

De fato,

(...) precisamos conhecer profundamente a teoria social que nos informa e, também, a teoria que está fundamentado — e, portanto, matizando suas possibilidades e limites — o conhecimento que se quer incorporar porque, se não, essa incorporação corre o risco de ser contraditória, eclética (BAPTISTA, 1992,p.95).

Adentrando um pouco mais nos meandros do campo educacional, verifica-se que se faz mister um esclarecimento sobre a relação da *Práxis* e o Pluralismo Epistemológico.

O educador deverá ter uma postura crítica e investigativa, e para desenvolver esta postura precisa estar permanentemente, “(...) dentro de um *continuum* não linear, mas infinito. (...) Do contrário, não se conseguirá romper com a prática dual entre o saber e o agir” (SETÚBAL, 1993, p.103).

A referida autora está se colocando na defesa da *práxis*, para que não aconteça que a construção do saber científico não atinja as reais necessidades dos educadores em seu fazer profissional.

Esse *continuum* não linear, mas infinito da postura crítica e investigativa do educador também pode ser entendido como sendo a necessidade de abertura para apreender as diversas teorias, por meio de métodos eficazes de análise, evitando, com isso um fechamento teórico-metodológico, ou seja, o *continuum* deve ser **Plural** e, de fato, também deve ser uma postura constante de repensar e de reconstruir a própria criticidade, a investigação e a realidade da vida social como um todo. Portanto, assumir essa postura apresentada conduz a *práxis* e ao Pluralismo Epistemológico. Ao buscar aproximar estas categorias perceber-se-á que há certa identificação; pois, ambas têm uma dinamicidade, uma riqueza de informação e uma coerência, próprios da dialética, e estão inseridas na totalidade concreta.

Portanto, conhecimento e empiria vinculados dialeticamente formam a *práxis*, e conhecimentos e empirias nesta mesma perspectiva dialética, formam pluralidades, teórico-metodológicas, ou seja, essa Pluralidade seria a apreensão de várias *práxis*.

Essa postura apresentada não tem a pretensão de se colocar como solucionadora dos problemas econômicos, políticos, sociais e educacionais postos à sociedade e ao profissional da educação, mas de ser uma alternativa mais consciente da realidade concreta e, com isso, propiciar mais clareza na busca por caminhos mais viáveis e satisfatórios, que atendam aos reais interesses da população educanda e educadora.

A categoria Pluralismo também segue um caminho inverso da unilateralidade e contém em si uma dinamicidade dialética que proporciona ao campo educacional uma abertura para conciliar aspectos teóricos e práticos. Dessa forma, Pluralismo e *Práxis* propõem-se combater a unilateralidade, e mantém entre si uma aproximação de identidade.

Diante deste panorama, de fato, constatamos que no processo de discussão sobre a realidade social nas teorias sociais e filosóficas, existem inúmeros impasses e polêmicas entre teóricos diversos. Inclusive teóricos de grande visibilidade, que são considerados clássicos da sociologia, como é o caso de Max Weber, Émile Durkheim, Georg Simmel, Karl Marx. Tais pensadores defendem seus pontos de vista específicos, mas todos tem em comum a polêmica em torno de questões e categorias essenciais, que são na verdade discussões relacionadas à primazia de um dos componentes da realidade social, vistos a seguir, ou complementaridade dos binômios (componentes) contraditórios, como: singularidades-universalidades, micro e macro teorias, indivíduo-sociedade, objetividade-subjetividade (sujeito-objeto), superficialidade-profundidade, efemeridade-permanência, ação-estrutura, prática-teoria, fragmento-totalidade, abstrato-concreto, racionalidade-compreensão, idealismo-materialismo, ciência-arte, etc.

Tais binômios fazem parte de uma dialética que formam relações processuais extremamente ricas, necessariamente complementares, que contemplam em si uma complexidade espetacular, sujeita à análise.

Porém, como analisar tamanha complexidade ou trabalhar os referidos binômios sem inclinar-se (fechar-se) em um dos extremos (polos)? Como manter uma síntese ou unidade entre os diferentes polos, percebendo-os em um “vínculo orgânico”?

Parece que há uma tendência em diversos teóricos e intelectuais em fechar-se em apenas uma dimensão do real.

Entretanto, paradoxalmente, também há algo inerente ao ser humano que o instiga ao desejo de unidade, de interação, de aproximação com o todo. O que, de fato, percebemos é que existe uma complexidade em toda a espécie humana e em sua realidade social, que tem em sua natureza, contradições que formam um conjunto sempre inesgotável de infinitas e plurais realidades, que se complementam, incessantemente, num contínuo de interações intersubjetivas e objetivas.

Todas estas discussões fazem parte de um contexto de discussão mais amplo, referente aos impasses entre os paradigmas sociais. Em que o paradigma da Modernidade destaca as macronarrativas, a perspectiva de universalidade, o coletivo, a objetividade, a racionalidade, etc. Enquanto que o da Pós-Modernidade evidencia as micronarrativas, as particularidades, o individual, o subjetivo (sentimentos, significados, crenças...).

Pode parecer óbvio para alguns, mas faz-se muito importante recordarmos que o ser humano por mais que tente alcançar respostas satisfatórias na sua busca pela apreensão do real, por meio de perspectivas unilaterais, ou utilizando-se de aspectos exclusivamente específicos e ou fechados de alguma tendência teórico-metodológica, não tem conseguido tais respostas satisfatórias. Portanto, concordo com aqueles que afirmam a necessidade da totalidade dialética, da integralidade, da visão de conjunto, da análise contextualizada, das inter-relações, da síntese, da pluralidade não eclética, no momento dessa procura pela aproximação do real.

Esta necessidade de uma totalidade (unidade) ou síntese dialética parece ser peculiar à natureza humana, devido esta natureza ser extremamente complexa, e, por isso, exigir caminhos também complexos para desvendar a realidade e a si mesma.

No decorrer da história científica pôde-se constatar a insatisfação dos resultados na busca pelo real, daqueles que permaneceram na unilateralidade e fechamento de determinada visão de mundo, àqueles que assumiram posturas extremistas e isoladas.

A discussão entre micro e macro teorias, ação e estrutura, objetividade e subjetividade, remonta a várias décadas, quando emergiu o debate entre os paradigmas sociais nos anos de 1960. Contudo, teve seus momentos de intensa efervescência e maior visibilidade principalmente na década de noventa, do século passado, e no início dos anos dois mil, no entanto, tal discussão continua perpassando todas as temáticas e afirmações atuais apresentadas e ou defendidas

no meio acadêmico ou não. Portanto, este é um tema ainda atual e extremamente pertinente para avançarmos a um nível de conduta intelectual mais esclarecida, mais articulada, equilibrada, menos preconceituosa ou discriminatória, mais democrática e dialeticamente plural.

A Pluralidade que se evidencia neste estudo e opta-se por ela, combina com totalidade e abdica das frequentes postulações Pós-Modernas de divisões e fragmentações das várias realidades. Ao contrário, busca-se conciliar a unidade na diversidade e considerar o fragmentário como parte da totalidade.

No item seguinte adentraremos mais detalhadamente na História da Educação no Brasil e sua relação com o Pluralismo na construção do conhecimento.

### 2.3 PLURALISMO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Pluralismo epistemológico ou na produção do conhecimento está presente em todo pensamento social, filosófico, educacional, científico, histórico e também na história da educação. No decorrer histórico desse campo da história da educação brasileira constataremos as marcas desse tipo de pluralismo. Contudo, tal Pluralismo, na maioria das vezes, é apenas sinônimo de diversidades e fragmentações do saber, ou ainda, é confundido com ecletismo, em que mistura saberes arbitrariamente. Portanto, difere-se do tipo de Pluralismo epistemológico que defendemos nesta tese.

Com o surgimento dos programas de pós-graduação em educação no Brasil nos finais dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, e com a criação do Grupo de Trabalho "História da Educação" vinculado a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1984, bem como, com a criação do grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), em 1986, expandiu-se significativamente a produção de trabalhos em história da educação no País "ao mesmo tempo foi constituindo-se uma certa identidade, ainda que multifacetada e plural (...) do historiador da educação" (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.73).

Esta afirmativa sobre certo perfil do historiador da educação com característica multifacetada e plural é um indício de que a produção do conhecimento em história da educação é, por sua vez, obviamente, multifacetada e

plural. Contudo, questionamos: este pluralismo não se confunde com o denominado ecletismo epistemológico?

Nesse sentido, faz-se importante descrevermos, brevemente, alguns aspectos deste ecletismo e do referido pluralismo, para uma melhor compreensão da questão.

De início, é bom esclarecermos que o pluralismo epistemológico contrapõe-se ao ecletismo epistemológico. O primeiro refere-se a uma postura teórico-metodológica aberta à comunicação, ao diálogo com outras correntes teórico-metodológicas objetivando a ampliação do conhecimento, e a possibilidade de uma leitura mais próxima da totalidade do real, contudo, distinguindo as várias correntes postas em debate e mantendo certa vigilância para não tentar conciliar aspectos paradoxais, presentes entre as diversas teorias. Há neste pluralismo a busca pela dialética e pela integralidade das análises das realidades investigadas, o que significa considerar suas múltiplas determinações, em que estão em jogo aspectos micro e macrosociais e educacionais, aparência e essência, particular e universal, imediatez e mediatez, objetividade e subjetividade, idealismo e realismo, concreto e abstrato, etc. Portanto, este pluralismo exige disciplina intelectual para que consiga atingir uma coerência na comunicação entre as diversas perspectivas teórico-metodológicas que se coloquem em questão. O Pluralismo epistemológico aqui defendido está ligado a uma visão de mundo interdisciplinar, capaz de reconhecer a complexidade, a multidimensionalidade e a interligação dos fenômenos, sejam eles físicos, biológicos, humanos, sociais, ambientais, culturais, políticos, econômicos, filosóficos, espirituais, morais, educacionais, etc, que exigem um conjunto pluralista de perspectivas diferentes de abordagens. Tudo isso, em vistas de evitar a fragmentação individualista ou particularista, fechada e reducionista dos fenômenos da realidade educacional e científica.

Para Vasconcelos (2002), a confusão entre ecletismo e pluralismo não é apenas de origem semântica ou cognitiva, mas esconde uma problemática epistemológica e política implícita que tem relação com a discussão sobre um imperialismo epistemológico. Pois,

Em algumas abordagens das ciências sociais, o ecletismo teórico é associado a uma carga emocional e política pejorativa muito forte, muito além dos equívocos conceituais e epistemológicos (...) O pressuposto dessa conotação superdimensionada, geralmente não explicitado, é da possibilidade da existência de uma teoria ou metadiscurso onipotente, capaz de revelar completamente as

múltiplas dimensões essenciais do real e abarcar toda a complexidade e todos os problemas e objetos específicos de investigação e atuação social e profissional. Assim, a crítica ao ecletismo não é acionada apenas no plano teórico e racional, mas opera um dispositivo imaginário típico de projetos histórico-institucionais não democráticos, que se sustentam na estratégia de imperialismo epistemológico e que interpelam identidades sociais “compactas” e não pluralistas (VASCONCELOS, 2002, n.p.).

O ecletismo junta teorias diversas sem o devido rigor intelectual de distinguir os aspectos inconciliáveis entre tais teorias, provocando a conhecida “salada” teórico-metodológica, misturando, aleatoriamente, elementos que se contrapõem, sem as explicações necessárias.

Para Frigotto (2006), um dos problemas fundamentais que se apresentam atualmente na pesquisa educacional, e que exige um enfrentamento sistemático, é superar a confusão generalizada entre a necessária liberdade de pensamento, a convivência de posturas divergentes, o pluralismo formal e o ecletismo.

Há, nesse caso, a necessidade do cuidado com o ecletismo epistemológico, pois, a luta crítica às posturas dogmáticas na ciência e à defesa do livre debate e confronto das opiniões, não significam resignação de aceitar partes de uma e de outra teoria indiscriminadamente.

Lefebvre (1975), alerta que:

(...) Passa-se do dogmatismo a um erro talvez ainda pior: ao ecletismo. Mistura-se doutrinas, pontos de vistas (...) faz-se uma “salada”. Resíduos e fragmentos de cada doutrina são lançados no mesmo pote, para serem cozinhados na mesma “sopa eclética” (p.229).

Com esse ecletismo não se avança na prática científica. Em contrapartida, entendemos que o que enriquece e amplia a visão compreensiva da realidade é a convivência de várias teorias de conhecimento de modo sistemático, discriminado, claro, respeitando uma lógica de raciocínio e articulação entre as teorias, e que denominamos de pluralismo epistemológico.

Este pluralismo leva a uma tolerância na prática pedagógica diante da sua diversidade ético-filosófica e cultural, bem como favorece a postura democrática e humanizadora entre os homens. Karl Popper (1987), mostra que a tolerância como uma postura, concomitantemente, epistemológica e ética inclui o crivo para a responsabilidade intelectual. Esta tolerância surge de 3 princípios: a falibilidade, o



diálogo racional e a aproximação da verdade pelo debate. Estes princípios fazem parte do método científico da falseabilidade, de Popper, e emergem da certeza socrática sobre a relação dos humanos com o conhecimento.

Popper vai defender a máxima socrática “só sei que nada sei”, exortando que esta deveria orientar todo cientista e intelectual em sua busca de aproximação à verdade.

O cientista deve reconhecer que, de fato, não sabe, mas supõe. A quase totalidade dos conhecimentos científicos é mera suposição. O cientista deve também admitir que a ignorância é infinita e uma realidade é maior que todo e qualquer esforço humano pelo conhecimento. O cientista deve reconhecer que, hoje ainda mais do que no tempo de Sócrates, é impossível dominar todos os conhecimentos acumulados pela humanidade (POPPER, 1987, p. 17).

Para Popper (1987), nenhuma teoria científica contém toda a verdade. A ciência faz acontecer um movimento de aproximação à verdade, porém toda e qualquer teoria científica atua e se constrói a partir da não possibilidade de conter uma verdade definitiva. Contudo, ele não defende a impossibilidade da verdade, mas apenas a ausência de garantias para que ela se instale por definitivo. Ele rejeita todo tipo de autoritarismo e fechamento teórico, verdades inquestionáveis, as intolerâncias, a cientificidade sem possibilidades de erros, as verdades prontas, as certezas supostamente objetivas, imparciais e neutras na educação, também rejeita qualquer tipo de totalitarismo e etnocentrismos.

Popper (1987) considera que todo conhecimento possui intrinsecamente uma falseabilidade, isto é, toda hipótese científica traz em si a possibilidade de refutação, a probabilidade do erro. Nesse sentido, a ciência se aperfeiçoa, corrige seus erros, progride e se aproxima cada vez mais da verdade.

As ideias Popperianas consistem em reconhecer que o conhecimento é essencialmente falível e refutável, e devido a esse reconhecimento, a via que se aponta é a de que precisamos ter a iniciativa de retificar nossas ideias e avaliá-las criticamente. Nessa linha de raciocínio podemos sugerir o Pluralismo epistemológico como uma direção de abertura e tolerância no mundo da ciência e da construção teórica em educação, especificamente.

Ainda para Popper (1987), a melhor crítica é a autocrítica, por esta buscar os próprios erros e, com isso, aprende-se com eles e demonstra-se aos outros. Faz-se

também importante que reconheçamos que, além da autocrítica, necessitamos também das opiniões alheias, necessitamos uns dos outros para a correção dos erros e para o avanço da verdade.

É, nesta perspectiva, que a comunidade científica ganha seu valor, pois ela não é apenas uma aglomeração de notáveis, mas sim uma resposta à necessária reciprocidade científica e intelectual. A correção recíproca de erros e enganos, entre cientistas e intelectuais, é algo que deveria ser entendido como uma realidade intrínseca à nossa condição mental, enquanto seres inteligentes e intersubjetivos. Assim, para Popper, o reconhecimento de tal reciprocidade e a apresentação da crítica objetiva e benevolente aos demais são as condições para um estado de tolerância para consigo mesmo e para com os outros (ANDRADE, 2011, p.4).

Estes princípios são ao mesmo tempo epistemológicos e éticos e devem perpassar a construção de uma educação plural. Norberto Bobbio (2002), por sua vez, também aborda sobre o pluralismo, fazendo a comunicação com categorias como a verdade e a tolerância. Bobbio (2002) defende a tolerância e o respeito ao pluralismo sem ser cético, ou seja, esta tolerância e respeito ao pluralismo sempre foram considerados como aberturas ao ceticismo radical, ao defender-se que nenhuma verdade é possível e, por isso, todas são igualmente válidas; contudo, para ele, é possível depositar suas crenças numa verdade e, ainda sim, ser tolerante e a favor do pluralismo.

Bobbio (2002), explica que há várias formas de se relacionar com a verdade, e dentre estas está aquela que é mais peculiar aos que amam a filosofia, que é a verdade como pluralidade. Para os filósofos o conhecimento é adquirido por meio da abertura à dúvida e todo o ponto que se atinge no percurso deste conhecimento é apenas uma etapa de um caminho sem fim, sendo necessário colocar-se à disposição para continuar este caminho. Dessa forma, a verdade não é única ou exclusiva, mas, múltipla e incerta; não existindo, portanto, verdade no singular, porém, muitas e diversas verdades. Entretanto, vale salientar que, aqui também não existem as posturas céticas, pois, não há negação da possibilidade da verdade, mas aceitação de que a verdade só pode existir no plural. E este tipo de verdade como pluralidade apresenta quatro posturas, conforme o referido autor.

São quatro as posturas, anteriormente referidas, apresentadas por Bobbio (2002), este afirma que a primeira postura é a sincrética, em que existem várias verdades e para se entender a realidade faz-se preciso “manipular e fundir”

verdades de teorias diferentes e até opostas. Assim, o sincrético pode ser considerado como sendo aquele que faz “misturas impuras”.

A segunda postura é denominada de eclética e é bem semelhante a primeira, contudo, diferencia-se por almejar criar um novo sistema de verdades, reunindo fragmentos de verdades. Assim, como a postura sincrética, a postura eclética considera como princípio que nenhum sistema de pensamento é completamente falso ou completamente verdadeiro. Porém, diferente do sincretismo, não existe fusão de verdades, mas existe uma nova organização de teorias, uma junção de teorias, uma junção de diferentes doutrinas. Desta forma, o eclético pode fazer combinações inapropriadas e inadequadas.

Já a terceira postura é chamada por Bobbio (2002), de historicismo. Nesta postura acredita-se que a verdade terá validade quando levado em conta um determinado tempo e lugar. Nesta ótica, as verdades passam a ter um tempo histórico e estarão inseridas num limite geográfico; portanto, a verdade tem a possibilidade de ser alterada com o passar do tempo e com a mudança de lugar; sendo esta a postura mais relativista.

A quarta postura pluralista de verdade é o personalismo, que significa a crença de que toda verdade é pessoal, mesmo que esta se comunique com outros e seja repassada entre grupos e gerações. Neste personalismo pluralista, as verdades são incontáveis e dignas de serem pelo menos, escutadas. Nesta postura, a tolerância e o pluralismo são deveres morais em respeito à dignidade da pessoa humana, que é vista como possuidora de verdades, mesmo que não sejam aceitas e compreendidas por todos os seus semelhantes.

Portanto, para os pluralistas, o que deve ser destacado é o respeito pela dignidade da pessoa humana enquanto aquela que contém verdades pessoais e com validade quando expostas numa comunicação intersubjetiva (ANDRADE, 2011).

Para Bobbio,

nas posturas sincrética, eclética e historicista, a tolerância e o pluralismo se fundamentam devido à impossibilidade de se estabelecer uma autoridade para se impor qual é a mais coerente entre as múltiplas verdades existentes. (...) Uma concepção pluralista de verdade não leva necessariamente à indiferença e nem à intolerância. Ao contrário, o ceticismo – enquanto ausência de verdade – é o que poderia levar a essas posturas. Se, de acordo com

um ceticismo exacerbado, não é possível nenhuma verdade, então, caberia o argumento de que qualquer uma poderia ser imposta como tal. Se não há critérios para ordenar aquilo que é justo ou verdadeiro, o justo e verdadeiro será aquilo que for ordenado ou imposto por um grupo devidamente forte para fazê-lo. Sem critérios para definir justiça e verdade, abre-se o flanco para que a força faça a vez dos critérios (2002, n.p.).

Com esta discussão, percebemos que Bobbio dá margem para um amplo horizonte para se refletir a relação entre a afirmação da verdade, o valor do pluralismo e a busca da tolerância. E esclarece que não é necessário ser cético para ser tolerante, pois, deixa transparecer que recusa o ceticismo por supor que este permite certa argumentação para intolerância e a indiferença. (ANDRADE, 2011).

Todo este contexto até aqui explanado serve como pano de fundo para discutirmos sobre algumas peculiaridades da produção do conhecimento em História da Educação no Brasil, que, como afirmado no início deste texto, Vidal e Faria Filho (2005), vão apontar como parte da identidade do historiador da educação a perspectiva do pluralismo.

Tais autores da história da educação vão recordar que desde a segunda metade do século XIX, tratados referentes a história da educação brasileira foram construídos por engenheiros, médicos, advogados, religiosos, educadores e historiadores e percorreram o Brasil e o exterior.

Vidal e Faria Filho (2005) esclarecem que na primeira produção deste campo foram percebidas atividades do historiador da educação no Brasil que colaboraram para o entendimento da variedade da produção atual desta área. Portanto, em meio a estas dicas de que existe uma variedade nesta produção é que vai tornando-se clara a presença do pluralismo em sua dimensão epistemológica; contudo, este é, em muitas situações, confundido com o ecletismo, ou melhor, este ecletismo é confundido com o pluralismo.

Sobre as vertentes que constituem historicamente a escrita da história da educação são escassas as pesquisas sobre este tema, e que somente nos últimos 25 anos é que se tornou mais presente nos estudos dos historiadores educacionais, o olhar voltado para a produção historiográfica.

Dentre as vertentes referidas no parágrafo anterior, Vidal e Faria Filho (2005), irão trazer à tona a vertente da história da educação e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a vertente da história da educação e as Escolas Normais e a vertente da história da educação e a escrita acadêmica; situando a produção

historiográfica inserida em cada vertente em seus períodos históricos determinados. Bem como, tais autores discutem sobre a produção atual dessa área, que, ao que veremos, é por demais diversificada e, por vezes, fragmentada.

Entretanto, esclarecendo um pouco mais sobre as categorias pluralismo e ecletismo no contexto da produção do conhecimento, temos que, para Munhoz (et al, [20--]) há também a constatação de que existe uma confusão entre o significado destes termos: pluralismo e ecletismo.

Conforme estas autoras, “Ecletismo implica em tentativa de conciliação de teses incompatíveis porque axialmente contrárias” (MUNHOZ et al [20..] p. 2). Elas explicam que isso é decorrente, geralmente, de uma ausência ou insuficiência de reflexão do estudioso sobre sua consciência epistemológica, sobre os valores que compõem a lógica do seu pensar. Ou seja, este estudioso precisa ter transparente os princípios que aceita ou assume em relação ao que pode formar um conhecimento confiável em termos de objetividade, de verdade, de condições de produção, com evidência neste último elemento, para a relação sujeito – objeto no movimento de conhecer a realidade.

Por Pluralismo, Munhoz (et al), afirma que:

Consiste na relação entre uma teoria social, de alcance macroscópico, e teorias parciais, capazes de auxiliar no entendimento da lógica própria que rege aspectos particulares da realidade estudada; teorias diversas, mas não axialmente contrárias. Deriva do entendimento de que os fenômenos da realidade constituem síntese de múltiplas determinações ([20--],p. 2).

Faz-se necessário salientar a importância da consciência da natureza do conhecimento de que pode utilizar-se o intelectual, para melhor lidar com os desafios que se lhe colocam no processo de construção do saber científico. Também se evidencia que existem muitos e variados entendimentos sobre o termo pluralismo, e conseqüentemente, também há formas diversificadas de lidar e aceitar a perspectiva do pluralismo nos processos de pesquisa e análise da realidade.

Ainda para Munhoz (et al. [20--]), há , de fato, uma falta de clareza a respeito da lógica de pensamento que norteia o olhar do intelectual para a realidade, e que há uma deficiência de atenção para a necessidade de se perguntar sobre a natureza da sua consciência epistemológica. Tudo isso por considerar que o conhecimento é imprescindível na pesquisa científica, de modo específico, para direcionar as

perguntas a serem aplicadas à realidade e para analisar as respostas adquiridas desta realidade, no que refere-se a compreensão, interpretação, explicação dessas respostas em relação ao contexto em que estão inseridas e à particularidade com que se apresentam esses objetos de análise. Todo esse panorama de falta de clareza sobre a consciência epistemológica, dificulta uma aplicação na produção do conhecimento no cotidiano do intelectual, inclusive do historiador da educação também.

Pois, segundo as autoras, anteriormente referidas, no que tange ao tipo de conhecimento que o pesquisador pode buscar para fundamentar e orientar suas pesquisas – principalmente na fase da análise dos dados coletados – ainda ocorre muita dúvida/insegurança entre os pesquisadores no que diz respeito “ao uso de teorias parciais/intermédias como recurso complementar à potencialidade de uma teoria social/principal, por confundirem pluralismo com ecletismo”. (Ib., p.2)

Assim sendo, percebe-se que tal confusão dificulta uma postura intelectual clara, segura, aberta e coerente.

Oliveira Filho (1995), aborda sobre patologias metodológicas presentes em todas as correntes teórico-metodológicas, sejam elas analíticas, hermenêuticas ou dialéticas; que são: o ecletismo, o reducionismo e o dualismo. Em que ele afirma: “uma solução para tais dificuldades será a adoção ao pluralismo metodológico”(p.1).

Para este autor,

O ecletismo como patologia metodológica pode ser definido pelo uso de conceitos fora dos seus respectivos esquemas conceituais e sistemas teóricos, alterando os seus significados. A ocorrência do termo sem definição que reduzisse ou eliminasse a sua ambiguidade, não permitiria saber a qual de vários conceitos possíveis está associado. Inadvertidamente, muitas vezes, utiliza-se o sinal que expressa o conceito, mas não o próprio conceito. O discurso torna-se vazio ou obscuro sem que o cientista social (e educacional) perceba que a sua linguagem pode dificultar a comunicação. Se tal ocorrência é grave ao nível da teoria, será gravíssima em nível metateórico ou meta-sociológico. Neste caso os conceitos metodológicos desprovidos de suas características limitar-se-ão a nomeações e classificações rituais de posturas sem qualquer influência nas estratégias de investigações, o que é comum em textos produzidos por autores desprovidos de treinamento metodológico. Termos vazios de significado não podem funcionar como instrumental de reconstrução teórica ou metodológica. Esta é uma caracterização, diremos que, formal do ecletismo (OLIVEIRA FILHO, 1995, p.1).

E continua afirmando que,

Uma segunda ocorrência desta patologia consiste em dar uma função teórica a expressões descritivas ou em dar uma função descritiva a expressões teóricas. Trata-se de uma das consequências do uso inadequado dos conceitos anteriormente mencionados, pois o uso de nomes de termos conceitualmente vazios impede-nos de classificar as expressões linguísticas de modo adequado e os níveis descritivo e teórico podem ser alternados inadvertidamente. Além destas dificuldades estruturais, o ecletismo impede que o autor adote claramente uma postura teórico-metodológica, a partir da qual possa incorporar outras contribuições conceituais, tipológicas, classificatórias ou teóricas em sentido forte, tendo grande dificuldade em apreender diferenças e posições adotadas por autores e escolas com respeito às estratégias gerais de investigação. A grande dificuldade do ecletismo é, finalmente, a sua esterilidade intelectual explicitada por uma retórica vazia, seguida de impossibilidade crítica para o diálogo (...) (OLIVEIRA FILHO, 1995, p.1)

Portanto,

É totalmente infundado, pelo que vimos, associar ecletismo com pluralismo e, quando isto ocorre, muitas vezes é indicativo da presença de um interlocutor dogmático tentando desqualificar o suposto adversário, desviando-se do diálogo intelectual. A esta definição negativa podemos acrescentar uma positiva, E quando se está preservando um sistema argumentativo, ainda rudimentar, para que se desenvolva até poder interagir de modo consequente com outro sistema mais desenvolvido e complexo. A adoção do pluralismo metodológico evitará os impasses do falso dilema – adotar-se o ecletismo ou o dogmatismo (OLIVEIRA FILHO, 1995, p.2).

Quanto aos outros dois tipos de patologias metodológicas, explicitadas por Oliveira Filho (1995), não são nosso foco de atenção neste estudo, contudo, comentaremos, brevemente; são eles: o reducionismo e o dualismo.

Sobre o reducionismo este se apresenta de diversas maneiras, porém, a mais visível é a naturalista, em que se adota procedimentos das ciências naturais como parâmetro para as ciências sociais. Este reducionismo desfaz a identidade de uma disciplina científica ao rebatê-la de forma acrítica sob outra disciplina. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento dos procedimentos empíricos de investigação, mas fragilizando as posições estritamente reflexivas (OLIVEIRA FILHO, 1995).

Já o dualismo metodológico existe há muito tempo na história e continua presente nas diversas abordagens epistemológicas atuais. Este pode, muitas vezes, facilitar determinados reducionismos, além de não possibilitar interação com as

metodologias das ciências naturais de maneira adequada, por meio da comunicação crítica. Há um abandono às ciências da natureza, às concepções empiristas e positivistas, restringindo seus enunciados metodológicos, claramente críticos das posturas mencionadas, a características que diferenciam e isolam as ciências sociais das demais ciências. Há também o fortalecimento do estudo da identidade metodológica das ciências sociais cultivando várias áreas de pesquisa, principalmente as que requerem abordagens qualitativas. “Entretanto, a metodologia das ciências sociais muito perdeu pela falta de contatos com as metodologias formais (lógica e matemática) e naturais” (OLIVEIRA FILHO, 1995, p.3).

Como dito anteriormente, tal autor aponta o caminho de um pluralismo metodológico como possibilidade de superação das patologias apresentadas.

Somente a consideração das regras metodológicas de um ponto de vista pluralista respeitará a riqueza da interação entre as ciências, que a história registra. As ciências empíricas naturais, as ciências sociais e as ciências formais possuem regras metodológicas diferenciadas e comuns; características de técnicas e de métodos e características lógicas e epistemológicas que se manifestam na construção e teste das teorias e na geração das diferentes formas de explicação científica, causais e teleológicas. Em suma, teremos de investigar as normas que orientam e padronizam os procedimentos de investigação das três, duas ou uma única das famílias de ciências. Se, como consequência, o programa de uma única metodologia é suspeito e inadequado, na sua forma reducionista ou dualista, o pluralismo na consideração das regras deverá se pautar por extrema prudência para não descambar no ecletismo de roupagem metodológica. Para evitar esta dificuldade é preciso especificar dois sentidos do termo pluralismo. O pluralismo interno a uma teoria da ciência, que pode coincidir com certos reducionismos atenuados não relativistas, admite algumas regras metodológicas específicas a um conjunto de ciências sem incompatibilidade entre elas (Ib, p.3).

Nesse sentido,

Pode-se classificar as reconstruções metodológicas de processos de investigação social pela natureza do instrumental de reconstrução utilizado, distinções conceituais de disciplinas filosóficas ou científicas que, retiradas dos seus contextos de origem, passam a exercer funções de fundamentação de estratégias de investigação e se organizam em esquemas-base metateóricos: reconstruções metodológicas de fundamentação analítica, reconstruções metodológicas de fundamentação hermenêutica, reconstruções metodológicas de fundamentação dialética e reconstruções



pluralistas, que combinam de alguma forma distinções conceituais e regras metodológicas geradas em várias correntes destas famílias metodológicas. Este pluralismo externo evitará os perigos do ecletismo metodológico pela incorporação crítica de novas contribuições a uma postura teórica e metodológica inicial que, em constante reelaborações, fruto de intenso diálogo, determinará os caminhos, decisões e apostas intelectuais. (...) O pluralismo neste segundo sentido, pode ser compatibilizado com formas atenuadas de dualismo metodológico (OLIVEIRA FILHO, 1995, p.3-4).

Toda esta discussão subsidia o entendimento do percurso da história da educação no Brasil. Em que na primeira vertente apontada por Vidal e Faria Filho (2005), identificada como “história da educação e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro” temos a presença de Frederico José de Santa-Anna Nery (1848-1901) que escreveu sobre a instrução pública no Brasil trazendo dados estatísticos sobre a educação brasileira. Assim como as obras *O Império do Brasil*, organizadas pelo governo e editadas em 1867, 1873 e 1876, também traziam dados quantificadores da realidade educacional.

Sobre Santa-Anna Nery, este foi o grande contribuidor da educação brasileira. Foi aluno do Seminário de Manaus, que depois de receber as ordens menores no seminário de Saint-Sulpice, em Paris, deixou o caminho eclesiástico e formou-se em letras, ficando conhecido pelos livros, escritos em francês, referentes a Amazônia. Seus escritos eram sobre diversos temas, que incluíam o folclore brasileiro e instrução pública. Sempre levantando dados estatísticos que diziam respeito ao progresso intelectual brasileiro, procurando atestar tal progresso na contabilidade da expansão de escolas primárias públicas e na frequência de alunos.

Outra figura importante foi José Ricardo Pires de Almeida (1843 – 1913), que escreveu o primeiro livro exclusivamente direcionado para a história da educação brasileira, denominado “*L’Instruction publique au Brésil: histoire et legislation (1500 – 1889)*”. Este livro também utilizava-se de elementos estatísticos com o objetivo de constatar a evidência do Brasil em termos de educação; comparando com os países sul-americanos, com destaque para a Argentina. Sua produção escrita variava enormemente, abordando sobre imigração italiana, economia doméstica, carnaval, montepio civil, saneamento de Petrópolis, além de muitos outros temas (GONDRA, 1996). Outra obra sua foi “*Higiene Moral-homossexualismo (A libertinagem no Rio de Janeiro: estudo sobre as perversões do instinto genital)*”.

Pires e Almeida era médico e estudante de Direito por 3 anos em São Paulo, além de arquivista da Câmara Municipal e adjunto da Inspetoria Geral de Higiene na Corte, em que trabalhara nos arquivos e na biblioteca. Também foi membro honorário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Este era vinculado a um projeto de intelectualidade, deixando isso explicitado no final do livro sobre educação, em que enfatizou que o historiador tem que esclarecer o papel de seu país no mundo e pesquisar as questões obscuras que preocupem as origens nacionais. Ele objetivava coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos importantes para a história e a geografia do Império (RODRIGUES, 1978). Respeitava uma postura positivista de escrita da história e compartilhava do projeto do IHGB sobre o desvelamento do movimento de gênese da Nação brasileira. Em outras palavras, tratava-se de um processo de construção de identidade da Nação pelo referido Instituto, buscando preservar a ideia de que esta Nação era continuadora da ação civilizatória que originou-se na colonização portuguesa. Nesse contexto, separavam-se dos negros e índios, por estes não serem condutores da civilização e, também das repúblicas latino-americanas devido serem consideradas ameaça ao modo de governo da monarquia e representação da barbárie (GUIMARÃES, 1988).

Ambos os autores apresentados, Santa-Anna Nery e Pires de Almeida, têm em seus discursos a proximidade sobre a descrição e à interpretação dos fatos da instrução pública. Porém, Santa-Anna Nery não era filiado ao IHGB.

A ligação clara entre Pires de Almeida e o Instituto Histórico, matriz da tradição historiográfica brasileira, no entanto, estabelece, de maneira inesperada, um vínculo entre disciplinas que aparentemente dispunham de trajetórias apartadas (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.80).

Na relação entre o IHGB e a escrita da história da educação esteve ligado Pires de Almeida, enquanto um dos representantes desse fazer historiográfico. Em que havia um destaque para o relato de elementos quantificadores, dados estatísticos. Tudo isso fez parte de uma tradição historiográfica em educação e a presença desse autor foi de grande importância para a construção dessa tradição. Posteriormente, ele foi referência de grande parte da bibliografia sobre história da educação, sendo citado por autores como:

Júlio Afrânio Peixoto, em “Noções de história da educação”, de 1933; Primitivo Moacyr, “A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil”, 1823-1853, de 1936; Fernando de Azevedo, “A cultura brasileira”, de 1943; e Theobaldo Miranda dos Santos, “Noções de história da educação”, de 1945 (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.81).

Outros autores também seguiram esse percurso do fazer historiográfico em educação ligado ao IHGB, e foi o caso de Benjamin Franklin Ramiz Galvão, que contribuiu sistematizando fontes para uma história da instrução pelo levantamento de livros e artigos referentes à educação; relatórios, memórias, regulamentos e estatutos de escola, conferências e discursos, pareceres e projetos de lei, etc. Organizou um “catálogo” que foi apresentado na Exposição de História do Brasil, em 1881. Também coordenou o Livro do Centenário, bem próximo ao regime republicano, em 1900, objetivando colocar às claras as riquezas naturais do Brasil e seus desenvolvimentos em todos os espaços da atividade humana. Além de ter organizado o Dicionário Histórico, geográfico e etnográfico brasileiro, que foi publicado pelo IHGB (KUHLMANN JR., 1999).

Após a instalação do regime republicano permaneceram, quase sem alterações, as propostas de coligir e metodizar documentos, e de interpretar a origem da civilização brasileira, as duas de grande importância para a tradição narrativa da história criada pelo IHGB. Outras obras dedicadas exclusivamente à história da educação, poderiam ser levantadas como sinal de que no referido Instituto (IHGB) transparecia uma permeabilidade da produção historiográfica em educação à visão de história e do agir historiográfico (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Este percurso até aqui explanado nos permite perceber apenas uma matriz teórica na historiografia educacional brasileira, que diz respeito a uma perspectiva mais descritiva e quantificável, e menos analítica, da história da educação. Outras obras também vão seguir esse perfil, como foi a publicação do primeiro volume de “A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil, 1823-1853”, da autoria de Primitivo Moacyr, em 1936, que inaugurou uma ampla obra, em que até 1942 elaborou o levantamento e a compilação de leis, estatutos e regimentos escolares, memórias, relatórios e pareceres em torno da instrução pública e

particular nos diversos campos de ensino no Brasil, e ao todo, foram editados 15 volumes.(VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Ainda sobre Primitivo Moacyr, havia, de fato, uma clara vinculação deste ao IHGB, foi considerado herdeiro de uma tradição que remonta a uma das pessoas mais célebres do Instituto e também seu antigo secretário, Varnhagen. Sua ligação com a área educacional também é visível devido à inserção da sua obra na Biblioteca Pedagógica Brasileira, bem como, houve a acolhida patrocínio do projeto editorial pelo INEP, além da sua aproximação com os renomados educadores Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais(INEP) foi constituído tendo como uma de suas funções a de organizar a documentação sobre a história e a situação da educação do Brasil na época. E em 1940 este Instituto iniciou a elaboração da obra “Subsídios para a história da educação brasileira”, que foi uma série formada por 11volumes editados entre 1942 e 1951, em que abordava a relação das situações mais importantes na educação do país, seja de natureza oficial ou iniciativa privada, em todos os Estados no período de 1940 a 1950. A referida série, elaborada para auxiliar as leis orgânicas construídas no Governo Vargas, permaneceu com as mesmas características em todos os anos, mesmo com a edição das mencionadas leis, entre 1942 e 1946, e de, no período final, ter havido mudança na direção do Instituto, em que passou para a responsabilidade de Murilo Braga de Carvalho. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Com a ênfase apenas nesta perspectiva objetivista, quantificável, na construção do conhecimento, tem-se também o risco dos reducionismos, de visões de mundo fechadas, monistas, que dificultam o desenvolvimento dos vários tipos de pesquisa, ao limitarem-se na pesquisa de caráter descritivo; contrariando a perspectiva do pluralismo epistemológico. Além de que, o Instituto em questão, apesar de esforçar-se na sistematização e difusão de documentos sobre a educação nacional, durante os anos de 1950, aumentaram as dificuldades para a realização de pesquisas, devido o INEP ter assumido uma postura de conotação legisladora. (XAVIER, 1999).

Só em 1952, quando Anísio Teixeira assume sua direção, é que houve novamente um interesse pela pesquisa. Havia a intenção de reanimar a pesquisa sobre a realidade do ensino no espaço nacional, havendo uma dedicação à

elaboração de um lugar privilegiado de levantamento de dados e análises, auxiliados por cientistas sociais, e ainda a sua divulgação.

Nesse contexto, em 1955, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao INEP e ao Ministério da Educação e Cultura. Nos anos que sucederam-se, a ele foram inseridos cinco Centros Regionais, espalhados pelos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005). Alguns livros foram lançados também dentro desse contexto, tais como: "O ensino em Minas Gerais no tempo da República", de autoria Paulo Krüger Corrêa Mourão, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas, nos anos de 1959 e 1962. Este autor era engenheiro e grande colaborador da revista do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais. Escrevia textos que falavam de personalidades e fatos históricos.

Como se vê, houve, de fato, uma predominância na escrita da história da educação brasileira dos princípios da corrente teórica positivista; seus postulados epistemológicos embasaram essa escrita e limitaram o avanço com outras perspectivas teóricas de cunho mais analítico e crítico.

A dimensão quantitativa de pesquisa tem seu imenso valor, mas não pode ser trabalhada de forma exclusiva, necessita articular-se à dimensão qualitativa de análise, para, com isso, ampliar a capacidade compreensiva da realidade investigada. A defesa pelo pluralismo epistemológico na investigação também considera de extrema importância à vinculação dos aspectos quantitativos e qualitativos de análise por entender que estes aspectos estão intrinsecamente interligados e interdependentes.

Sobre a segunda vertente, trabalhada por Vidal e Faria Filho (2005), denominada de "A história da educação e as Escolas Normais", temos que, no Rio de Janeiro, em 1928, foi introduzida a disciplina história da educação no currículo da Escola Normal. Em que, no processo de reorganização do curso de formação para o magistério fazia parte o conjunto de ações promovidas por Fernando de Azevedo na reformulação da instrução pública do Distrito Federal, começada em 1927. A disciplina emergia no quadro das reformas, que em 1920 objetivavam alterar a educação nacional, inserindo princípios da escola ativa, e depois envolvidos no ideal da Escola nova, no ensino primário (na época), e intensificando a formação docente pela especialização e crescimento do curso normal.

Em meio aos primeiros professores convidados à ministrar a nova disciplina, estava Júlio Afrânio Peixoto, no Rio de Janeiro. Este era médico e membro da Academia Brasileira de Letras desde 1911; além de diretor antigo da Escola Normal do Distrito Federal em 1915 e reformador da instrução pública da capital do Brasil em 1916. Este foi ainda o autor do primeiro manual didático brasileiro voltado à história da educação, publicado em 1933, pela Biblioteca Pedagógica Brasileira. Na obra "Noções de história da educação", em seu prefácio ele apresentava a natureza precursora deste livro, e, concomitantemente, chamava a atenção para a escolha de uma perspectiva abrangente, a áreas minúsculas meramente documentais (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Das 265 páginas da obra, apenas 54 eram dedicadas à educação nacional. As demais abrangiam desde os selvagens e primitivos, passando pelas civilizações antigas, medievais, modernas e contemporâneas, até a educação nos Estados Unidos da América e na América Latina. A educação brasileira, colocada ao fim do volume, dividia-se em dois capítulos: Brasil e Escola Nova. Compunha o livro, ainda, um cuidadoso índice onomástico, peça extremamente rara nos trabalhos de história da educação no Brasil. Cada capítulo era iniciado por um sincronismo, em que se relacionavam, cronologicamente, os acontecimentos considerados mais relevantes (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 89).

Percebemos uma narrativa bastante diversificada nesta referida obra de Peixoto, e que podemos ousar em aproximá-la de uma perspectiva plural, dada a variedade, a sincronia e o cuidado metodológico na relação entre os conteúdos de seus capítulos.

O pluralismo epistemológico defendido neste estudo não significa priorizar o estudo de variados objetos singulares, sem, contudo, fazer uma articulação deste particular e específico (dados empíricos) com a dinâmica geral da história. Ou seja, defendemos um pluralismo que é capaz de concatenar realidades micro com os aspectos mais amplos e universais da história, aproximando-se a uma dimensão de totalidade. Portanto, não se trata de um pluralismo que fragmenta demais seus objetos de estudo e não avança num movimento mais geral do contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos tais objetos de análise. A proposta é atingir uma síntese entre singularidades e universalidades, em que, muito mais do que valorizar inúmeros e incontáveis temáticas e conhecimentos diversos, é não perder de vista a articulação com as macros perspectivas teórico-metodológicas e com os

elementos conjunturais e estruturais do processo do real, em suas várias instâncias: social, histórica, cultural, econômica, educacional, etc.

O autor, anteriormente referido, Júlio Afrânio Peixoto, também escreveu o livro *Brasil*, seu conteúdo iniciava-se pela análise da educação Jesuítica, passando pelo período pombalino, indo ao Império e chegando ao momento da República. Em alguns momentos a escrita era permeada de várias junções de leis e de excertos de relatórios oficiais, além do recurso à estatística. Ele referiu-se a alguns nomes como Pires de Almeida, José Veríssimo, José Bonifácio. Tinha uma conotação crítica as suas colocações e ao término do texto algumas páginas destinavam-se a biografias de educadores brasileiros (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Os escritos de Peixoto denotam a presença de um autor ousado na história da educação brasileira, pois se utiliza de ironias e exclamações contundentes, apropriando-se de fórmulas do discurso jornalístico, recorrentes no período:

Parece incrível que comemoemos o centenário do ensino, no Brasil, com uma porcentagem, estimada com otimismo, em 75% de analfabetos! Já chega a parecer ridículo clamar-se pela solução deste gigantesco problema da educação do povo – tão velho é ele e tão batido são todos os argumentos demonstrativos do crime inqualificável do poder público (“Centenário vergonhoso”. *A Manhã*, Rio de Janeiro, 15/10/1927, apud VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 90).

Em outro capítulo do mesmo livro mencionado – *Brasil* – trata-se da caracterização dos princípios que regiam a Escola Nova e da defesa de suas propostas e ideias. Além da enumeração de iniciativas escolanovistas em nível de mundo. Esta Escola Nova era anunciada como aquela capaz de reparar o passado educacional de abandono e ausência de iniciativas do governo no que diz respeito, principalmente, à instrução popular.

Segundo Nunes (1995) Peixoto, com esse escrito, inaugurava uma norma narrativa que iria se colocar como modelo à escrita de manuais brasileiros de história da educação. Não houve alteração significativa nos livros escritos para uso nas Escolas Normais que vieram posteriores, mantendo o mesmo padrão.

E ainda conforme Clarice Nunes (1995, p. 58), esse padrão deixado pelos escritos de Peixoto se caracterizava por “deixar de lado a pesquisa em fontes primárias e eleger a compilação comentada como forma de trabalho”, e isto delegava à história da educação a função de explicação dos males presentes pela

evidência de elementos do passado; e fazia deslocar o eixo da análise da organização escolar para o pensamento pedagógico (NUNES, 1995 p. 58).

Nas décadas seguintes foram publicados manuais de história da educação, em que se percebia a reprodução dessa norma narrativa. Percebemos indícios da presença da Teoria Positivista no percurso da historiografia educacional no Brasil, desde os primórdios. Pois, ao embasar-se nesta linha teórica há uma tendência a uma visão de mundo mais restrita, exclusivamente objetiva, limitada a guias de instruções pedagógicas, ou, melhor dizendo, manuais de orientações, com regras bem definidas de conduta, correndo-se o risco de não considerar-se a dinâmica sócio-histórica-cultural inserida na vida educacional, e, com isso, impossibilitando o movimento do pluralismo epistemológico.

Como já apontado por Nunes (1995), este padrão de escrita dos livros das Escolas Normais, voltados para manuais, deixava de lado a pesquisa nas fontes primárias e enveredava-se para pesquisar as compilações já comentadas, dessa forma, fragilizava-se o processo investigativo, que leva à própria descaracterização da pesquisa com originalidade, aberta ao novo. E o próprio Peixoto afirmava: “No Brasil não se pesquisa. Todos tiramos de nós a substância de nossos escritos. A história nessas condições é repetição, é comentário, é fantasia interpretativa” (PEIXOTO apud VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 83).

Outras obras surgiram no início do Período Republicano, que continham algumas peculiaridades em comum em que todas afirmavam que a educação popular no Brasil era incipiente e quando comparada com a da América era apenas um pequeno detalhe, e criticavam o Brasil no sentido de que este não tinha ainda uma história educacional exitosa. Além do que, dentre essas obras todas mantinham características de manuais. Destacavam pouco o Brasil, pois, em meio aos seus capítulos evidenciavam-se outras realidades, que não era a brasileira. São elas: “Pequena história da educação”, das madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, editada em 1936, em que das 151 páginas apenas 9 referem-se ao Brasil; o manual “História da educação”, de Bento de Andrade Filho, de 1941, em que apenas 3 páginas das 272 do volume falavam do Brasil, criticando sua educação (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Teve também a figura de Ruy de Ayres Bello, que publicou “Esboço da história da educação”, em 1945, neste manual de 250 páginas, somente 25 sumariavam a educação nacional, neste material não há referência à Escola Nova;



pois, neste momento já havia reflexo de correntes advindas das lutas entre educadores católicos e liberais (estes mais voltados para a Escola Nova) na área educacional. Este manual narrava um panorama diversificado, desde os jesuítas, elogiando-os, indo até a educação no período de Pombal, que definiu-se como “escuridão”, bem como qualificou o ensino mútuo de “panaceia” e criticou o Ato Adicional de 1834, além de valorizar a Reforma Francisco Campos de 1931 e a liberdade de ensino religioso que esta Reforma implantou (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Surgiu também o manual “Lições da história da educação”, de Aquiles Archêro Junior, em que se reproduzia o mesmo padrão de escrita inaugurado por Peixoto. Inclusive supervalorizava o movimento escolanovista, citando o Manifesto Educacional de 1932, realizado por este movimento. Outro nome foi o Theobaldo Miranda dos Santos, que escreveu Noções de história da educação, em 1945, também mantinha o mesmo modelo apresentado por Peixoto.

Para Vidal e Faria Filho (2005), essa realidade de modificação na educação do Brasil que deveria acontecer na República, atestada no Manual de Theobaldo Santos, era consequência do clima revolucionário começado com a guerra de 1914 na Europa, porém alongado até 1930 com a revolução no Brasil. Nesse momento, o autor Santos destacou a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1914, o inquérito referente a instrução pública, elaborado para “O Estado de São Paulo”, por Fernando de Azevedo, em 1926, as Reformas Francisco Campos de Minas Gerais (1927-1930), o Manifesto de 1932:

Todas iniciativas contabilizadas como obras da Escola Nova, no âmbito do livro “A cultura brasileira”, de Fernando de Azevedo, publicado em 1943. Como bibliografia, além do livro de Azevedo, os trabalhos de Pires de Almeida, Sud Mennuci, Moacyr Primitivo, Afrânio Peixoto, José Veríssimo, Oliveira Santos e madres Peeters e Cooman. Cumpre destacar a reiteração dos autores nas bibliografias, o que nos remete a um repertório de leituras autorizadas na disciplina, demonstrando a permanência de um “corpus” que, apesar de transitar entre as duas vertentes analisadas, atuava como instância de legitimação de trabalhos da educação (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 93-94).

Nos dias atuais essa postura ideológica continua sendo produzida no nível acadêmico, em que existe repertório de escritos que são autorizados pelo corpo científico para que os trabalhos desenvolvidos neste âmbito de academia tenha

legitimação e, dessa forma, seja reconhecido como válido, em qualquer área do saber. Contudo, tal postura pode impedir o acesso a outros repertórios de leituras que ampliariam as concepções de mundo e a chance de novas descobertas científicas.

O incentivo ao diálogo e a tolerância entre perspectivas teóricas diferentes é chave para o avanço na construção do conhecimento.

Norberto Bobbio (1995) discute sobre a defesa do pluralismo a partir da perspectiva da tolerância. Ele explica que existe uma diferença entre a tolerância baseada na problemática da verdade e a tolerância baseada na problemática da diversidade. E é nessa segunda parte que há relação direta com o preconceito e a discriminação.

Bobbio (1995) esclarece que o preconceito é apenas uma opinião errônea. Entretanto, trata-se de um erro mais forte e perigoso do que qualquer outro, pois ele cultiva sentimentos e representações distorcidas de um grupo em relação a outro. Sendo assim, o preconceito é uma predisposição em assumir como verdade algo que não é refletido. E a discriminação é uma consequência direta de tal predisposição. Discriminar, enquanto atitude de distinguir, não é necessariamente negativo devido à discriminação de fato poder conduzir ao reconhecimento da diversidade, isto é, pode levar à conclusão de que somos diferentes. Mas, a discriminação de valor impulsiona a posturas etnocêntricas, que são fundamentadas em três fases: “(1) reconhecimento da diversidade; (2) reconhecimento que dentro da diversidade pode haver relações desiguais, tais como superior e inferior; (3) uma injusta conclusão de que os superiores podem explorar os inferiores.” (p.?)

A novidade na argumentação de Bobbio é que até a segunda fase não se reconhece uma discriminação de cunho negativo. Para o autor, reconhecer que numa relação há superiores e inferiores não há nada de malefício. Ele analisa, por exemplo, as relações de pai-filho e de professor-educando, considerando que os primeiros são superiores e que, numa relação tão saudável quanto esperada, não visam explorar os inferiores. A discriminação estaria na terceira fase, quando superiores subjuguem os inferiores (ANDRADE, 2011, p. 6).

O modo de se entender as desigualdades é crucial para a percepção de que se deva ou não lutar contra os preconceitos e as discriminações. Se as desigualdades são vistas como naturais, então serão consideradas insuportáveis. Porém, se são vistas como sociais, serão consideradas como realidades superáveis.

Nesse sentido, Bobbio vai esclarecer que o maior ou menor esforço em atingir a superação das desigualdades é o de que distingue a esquerda (mais igualitária e mais suscetível de considerar as desigualdades como realidades sociais e, portanto, elimináveis) da direita (mais inigualitária e mais propensa a considerar as desigualdades como realidades naturais e, dessa forma, insuperáveis). (ANDRADE, 2011)

Bobbio (1995) apresenta-se como um igualitarista que une diferença e igualdade, posiciona-se fortemente contra as desigualdades e assimetrias não naturais e, concomitantemente, defende as desigualdades necessárias para o desenvolvimento da vida humana, tal como as apontadas entre pai e filho e entre professor e educando. Portanto, redefinir desigualdades e diferenças é um dos temas fundamentais para se compreender interculturalidade e outros debates atuais.

A interculturalidade não é o foco central neste estudo, mas contribui com as discussões contemporâneas no processo de apreensão do pluralismo epistemológico defendido neste trabalho.

Talvez a mais original contribuição de Bobbio para a educação intercultural seja o fato dele oferecer uma metafísica das virtudes, elegendo a serenidade como fundamento para cidadãos democráticos e comprometidos com a construção cotidiana do pluralismo (ANDRADE, 2011, p.7).

Como princípio condutor de toda discussão em torno da disciplina História da educação no contexto das Escolas Normais no Brasil, bem como sua ligação com o IHGB, desde os séculos passados, há uma forte questão política que direciona todos os discursos e todos os escritos teóricos de cada autor, já mencionado neste trabalho. Norteando, inclusive, toda a tendência teórico-metodológica assumida, seja implicitamente ou explicitamente pelos intelectuais.

Continuando o pensamento de Bobbio (2002) sobre a virtude da serenidade referida na citação anterior, ele vai inseri-la também na dimensão política, e afirma que escolheu por incluir a serenidade no campo das virtudes fracas ou como a mais impolítica das virtudes. Ele explica que não é negativo afirmar que a serenidade é uma virtude fraca, porque isso não quer dizer que a serenidade é a virtude dos fracassados, nem significa uma fraqueza, e sim uma fortaleza não violenta. É, de fato, uma virtude dos fracos, ou seja, é a virtude daqueles que não tem poder, status

ou grandes meios econômicos, sendo os fracos os cidadãos normais, iguais a tantos outros do cotidiano.

Essa discussão política que envolve a categoria serenidade, é, segundo Bobbio (2002), aquilo que torna possível entre os cidadãos a tolerância e o pluralismo. Pois, a serenidade se opõe ao abuso do poder, da prepotência e da arrogância. Nessa lógica de raciocínio, concluímos que esse caminho, apontado por Bobbio, pode tornar-se possibilidade de construções de saberes mais ricas, menos discriminatórias ou preconceituosas, tanto na educação como em qualquer área de conhecimento.

Sobre a serenidade ele a considera, como visto anteriormente, uma virtude fraca; e para explicar sua concepção mostra-nos duas formas clássicas de se entender a política. De um lado, na visão aristotélica, política é a procura do bem comum, isto é, política como arte do bom governo. De outro lado, na visão maquiavélica, política é a ação estratégica do estadista, isto é, a política como ciência dos mecanismos de conquistar e manter o poder. A visão aristotélica pode ser compreendida como virtuosa, direcionada para almejar o bem comum. Já a visão maquiavélica é tida como amoral, por não se relacionar com a reflexão sobre o que é certo ou errado, mas somente com a disputa e a manutenção do poder.

Contudo, mesmo que se declare uma política virtuosa, sabe-se que, no jogo político a ideia predominante tende a ser outra; pois, de modo geral, a política deixa de fora a moral, desse modo, a serenidade é a mais impolítica das virtudes morais, porque, para Bobbio, ela é totalmente despossuída de poder (ANDRADE, 2011).

A serenidade tem sua força política na vivência da não violência ativa, teorizada e praticada por pessoas, como Jesus Cristo, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela e outros. Pois, a não violência é a via pela qual a serenidade se transforma em força e atua de maneira muito diferente da violência.

O não violento rejeita a violência sem se retirar da política. Ela desfaz, com seu agir, a concepção maquiavélica da política como campo exclusivo da conquista e da manutenção do poder (ANDRADE, 2011).

Ainda que Bobbio (2002) reconheça certa força na serenidade, ele reafirma que ela não é uma virtude senhorial, isto é, dos fortes, doutos, nobres ou heróis. A serenidade é típica de homens e mulheres simples, sem poder, cidadãos comuns, que vivem a história submersa, que só a podem utilizar como força através da não violência ativa, como resistência silenciosa, suportada. Assim, como

Gandhi ou Luther King, os fracos podem vir a ser heróis. Mas o herói sereno é não violento. Então, é preciso entender a serenidade como virtude do ser humano sereno com ele mesmo e atitude do cidadão sereno com os outros. A serenidade é ainda mais passiva – e pacífica – quanto mais se aproxima das atitudes da tranquilidade, paciência, complacência e doçura. Serenidade é uma virtude de âmbito mais doméstico e intimista, tal como se expressa na formulação sobre estar sereno. No entanto, a serenidade, também encontra validade na relação do cidadão sereno com os outros, pois mitigar o peso da vida requer uma relação, requer um suporte para o peso que o outro carrega. Aqui, tolerar pode sim ser suportar (dar suporte a) o peso do outro para aliviar o fardo dos problemas da vida que se compartilha. A serenidade se torna mais ativa e, por isso, mais política quando aproxima das atividades que visam aliviar, suavizar, mitigar a carga da coexistência e da convivência humana, tornando o mundo mais habitável para os seres humanos (ANDRADE, 2011, p. 7).

No processo de construção teórica e no debate de ideias entre intelectuais, seja na educação ou em outra área, haverá mais enriquecimento com a presença da virtude da serenidade. Esta proporcionará mais abertura para descobrirmos o novo no conhecimento, com mais tolerância e respeito e menos discriminações; e isto conduzirá ao pluralismo epistemológico com mais naturalidade.

De que modo a serenidade e a tolerância se colocam contrárias à prepotência, é o que questiona Andrade (2011). E o mesmo esclarece que esta relação fica mais nítida quando Bobbio aprofunda sua “metafísica das virtudes” e explica o que não é a serenidade e como ela se distingue das demais virtudes fracas. Este teórico busca diferenciar a serenidade das que lhe são semelhantes, porém, que devem ser evitadas.

Portanto, serenidade não é submissão, segundo Bobbio (2002), o submisso renuncia à luta por resignação ou medo. O sereno rejeita a violência pela sua inutilidade enquanto meio, mas não rejeita à luta e os seus fins. “Serenidade também não é humildade”. Para ele, o humilde é aquele que contempla a sua impotência e ainda com certa melancolia. Contrariamente, o sereno é confiante e bem disposto, por acreditar que o mundo por ele idealizado será melhor que o mundo que está obrigado a viver. A serenidade também não é modéstia. O modesto é aquele que, por hipocrisia ou por falta de autoestima, avalia-se menos do que é. O sereno tem sempre uma postura positiva em relação ao outro e em relação a si mesmo. Sendo assim, humildade se contrapõe ao exagero de aprovação de si mesmo; a submissão se contrapõe à insubordinação; a modéstia se contrapõe a

capacidade de se auto-avaliar com honestidade; já a serenidade se coloca contrária à prepotência e à arrogância. Nesse sentido, a serenidade não é submissão, nem humildade, nem modéstia, apesar de se assemelhar.

Toda essa discussão pode parecer piegas, mas, na verdade, é extremamente filosófica, ética e profunda, principalmente por permear a vida de todo ser humano, esteja ele em qualquer nível da vida social, cultural, econômica, intelectual, religiosa e política.

Continuando o entendimento sobre a serenidade, percebe-se que, esta tem laços muito íntimos com outras virtudes fracas, como a simplicidade e a misericórdia.

A simplicidade é a capacidade de fugir das complicações inúteis e das posições ambíguas. Ser simples é ser claro e distinto no campo das teorias e recusar a dissimulação e a ambiguidade no campo da ação política. O simples é transparente ao pensar e firme ao agir. Já a misericórdia é algo a mais, um acréscimo, um ganho para o sereno. A serenidade pode – mas não tem a obrigação de – levar à misericórdia, que é a virtude de sentir misericórdia alheia no próprio coração (*miserium cordis*). Enfim, o sereno é simples e misericordioso, por isso foge à prepotência e acolhe a tolerância (ANDRADE, 2011, p. 7-8).

Reforçando toda essa reflexão, Bobbio (2002), vai afirmar que a serenidade como rejeição à prepotência é a suprema potência [...] que significa em permitir o outro ser aquilo que é. Ainda para Bobbio (2002), a serenidade é uma virtude fraca que possibilita, entre os concidadãos, acordos fortes: a tolerância e o pluralismo. Assim, como já foi dito, a serenidade opõe-se ao abuso do poder, à prepotência e à arrogância. Por isso, ser a mais impolítica das virtudes.

Bobbio (2002) em toda essa reflexão alarga nossas ideias sobre pluralismo e tolerância. Ele é um intelectual que faz parte do campo das discussões progressistas e emancipatórias.

Bobbio é fundamental para se argumentar a favor da verdade no plural, do pluralismo para além do ceticismo, para além da indiferença e falsa superioridade. [...] Nesse sentido, as distinções entre monistas e pluralistas, as relações entre preconceito e pluralismo, bem como a metafísica sobre serenidade, fazem de Bobbio um interlocutor fecundo para a fundamentação de uma educação intercultural. [...] A prepotência é a força da intolerância e da mesmice totalitária que tanto precisamos superar no campo educacional (ANDRADE, 2011, p. 8).

Bobbio traz fundamentos éticos para a prática pedagógica, e traz a serenidade como a capacidade de abrandar os fardos da vida. Sua filosofia política configura uma educação como prática social formadora de homens e mulheres respeitosos da diversidade, porque tem consciência da necessidade de estruturas mínimas para a garantia de uma igualdade que respeite, de fato, o pluralismo entre todos, superando preconceitos, discriminações e posturas etnocêntricas (ANDRADE, 2011).

No decorrer histórico da disciplina História da Educação junto às Escolas Normais no início da República brasileira, percebemos posturas intelectuais que, apesar de trabalharem temas diversificados, ao mesmo tempo, se fecharam em uma tendência teórico-metodológica, assumindo uma escrita bibliográfica padronizada e, por isso, repetitiva. Dessa forma, o pluralismo epistemológico não é atitude predominante neste contexto histórico. Consequência de um frágil pluralismo político.

Conforme Vidal e Faria Filho (2005), há certa exceção com o livro “História da educação luso-brasileira”, cujo autor foi Tito Lívio Ferreira; contudo, não foi uma exceção em termos de assumir uma outra tendência teórico-metodológica, mas em ser um dos únicos manuais escolares a filiar-se à tradição historiográfica do IHGB, em 1966. Ferreira criticava aqueles que faziam história sem considerar os documentos, compreendendo tal produção como literatura, e afirmava que

também o historiador ou historiógrafo não intervém na sociedade humana de outrora nem representa o papel de juiz dos fatos passados em julgado no tempo. Por isso mesmo, em História não há autoridade, há documentos. E a história não existe antes do historiador escrevê-la (FERREIRA apud VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 94).

A referida obra tem uma abundante documentação e seu autor dedicava-se imensamente à história da educação luso-brasileira, que se desenvolveu no país de 1559 até o período da Independência. Bem como, um cuidadoso trato teórico e forte senso crítico comparado a trabalhos antecedentes de história da educação utilizados em Escolas Normais; uma inovação significativa surgia nesse livro em relação aos outros, que em vez de evidenciar a colaboração dos jesuítas para a educação no período em estudo, tal autor também mostrava a contribuição advinda do zelo com que a monarquia de Portugal lidava com a educação luso-brasileira. Além de unir,

em parte, a escrita dos manuais de história da educação à relação de seus autores aos princípios católicos. Para ilustrar esta realidade estão as madres Peeters e Cooma, que eram religiosas de Santo André, ainda tem os nomes de Ayres Bello e Miranda dos Santos. Essa peculiaridade religiosa, principalmente católica, na construção de manuais de história da educação é até hoje uma característica marcante na área, assim como no campo educacional em geral, e isto transfere à história da educação um espaço de compreensão da realidade e do intuito de transformar tal realidade (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Os nomes mencionados anteriormente, são, na maioria, de educadores, professores e diretores de escolas normais e vinculados às lutas de campo educacional, e esse fato conferiu aos seus escritos um lugar de defesa de ideais, em que se misturava na escrita da história, para os dias mais recentes, depoimentos da vida de autores na área educativa exaltados ao mérito da análise historiográfica (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Segundo tais autores, tudo isso favoreceu para fortalecer as tendências anteriores à associação que se foi produzindo entre a história da educação e filosofia da educação. Passaram a integrar uma única disciplina curricular ou compartilharam das diretrizes de um mesmo departamento, no meio das escolas de formação para o magistério. Porém, em 1928, ainda não havia tal vinculação, na gestão Fernando de Azevedo da instrução pública do Rio de Janeiro, pois não previa esta iniciativa para a “Escola Normal do Distrito Federal”, em que a disciplina história da educação era ministrada somente no quinto ano, junto de sociologia, higiene, puericultura, didática, pedagogia e trabalhos.

Vale salientar, que eram disciplinas bem distintas e que se aproximavam muito mais de uma formação eclética do que plural, por aparentarem uma mescla arbitrária de conteúdos disciplinares mal articulados.

Entretanto, sobre a vinculação entre as disciplinas história da educação e filosofia da educação veio acontecer, de fato, em 1932, quando aconteceu uma reorganização realizada por Anísio Teixeira e quando houve a transformação da Escola Normal do Distrito Federal – referida anteriormente – em Instituto de Educação; em que tais disciplinas passaram a fazer parte da segunda seção da grade curricular e, na verdade, deixaram de ser duas para ser uma só disciplina, denominada “história e filosofia da educação”, ministrada paralelamente com as



disciplinas “educação comparada” e “administração escolar” (VIDAL 2001, In: VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Outros fatos também vieram ratificar o modelo de vinculação, que foram: a criação do curso de pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, e a Lei Orgânica para o Ensino Normal, de 1946, reunindo as matérias do denominado segundo ciclo do curso, para todo o Brasil, incluindo história e filosofia da educação como uma única disciplina, ministrada na anterior terceira série (TANURI, 2000; ROMANELLI, 1978).

Será que a integração das disciplinas em questão, formando uma só disciplina, se deu de forma eclética ou plural? Contudo, parece ter havido uma predominância da Filosofia sobre a história da Educação, em que passou a evidenciar mais aspectos ligados à filosofia no processo formativo, nas Escolas Normais.

Na busca por um pluralismo que se aproxime de uma perspectiva mais global, de mais totalidade, entendemos que se faz muito importante não esquecermos que os modelos de explicação da realidade são diferentes, mas que podem complementar-se e podem favorecer a existência de uma unidade teórico-metodológica, em que aspectos de várias ciências (naturais, exatas, sociais, etc) e disciplinas podem comunicar-se e enriquecerem-se entre si. A reciprocidade é possível e métodos de enfoque investigativo indutivo e dedutivo podem inter-relacionar-se numa perspectiva dialética. Portanto, as dimensões: particular e geral, observação e interpretação, empiria e teoria, descrição e análise, imediatez e mediaticidade, acidental e regularidade (essência), universalidade e diversidade, devem ser vistas de modo a evitar um exacerbado universalismo ou extremados particularismos, para não cairmos nas ciladas de relativismos radicais, e possamos contribuir com bases sólidas e racionais para uma educação voltada para a intercomunicação e para o respeito a todos; que contenha elementos estruturantes e constantes, mas, ao mesmo tempo, seja aberta à flexibilidade e à sensibilidade de acolher o novo sem desprezar o antigo, considerando o rigor teórico-metodológico no ato da intercomunicação, que permite distinguir as teorias, evitar os paradoxos e manter a clareza na comunicação, levando a uma organização intelectual.

Os vários modelos de explicação da realidade, sejam eles causais ou funcionais, compreensivos-interpretativos e dialéticos estão contidos nos diversos conteúdos disciplinares e enfatizam aspectos variados da realidade em geral e, de

maneira específica, da realidade educacional. São, na verdade, pontos de vista diferenciados de uma mesma realidade estudada. Dessa forma, são muito mais complementares do que excludentes; contudo, tentar conciliar elementos que se anulam é incoerência e fragilidade intelectual.

Diante do exposto, a disciplina “história e filosofia da educação” poderia vivenciar um pluralismo epistemológico. Todavia, caiu num reducionismo moral. É o que afirmam Vidal e Faria Filho (2005), quando expõem que essa integração ratificou o distanciamento da escrita da história da educação da prática dos arquivos, motivando as interpretações que intencionavam atribuir-lhe uma importância moral.

A disciplina história da educação era considerada como disciplina escolar, devido, principalmente, a proximidade com a filosofia da educação, e foi envolvida por uma “postura salvacionista e tribuna de defesa de um ideal de educação popular”, a ela foi atribuído o lugar da “ciência auxiliar da Pedagogia”. (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 96).

Para Mirian Warde (1990, p. 91-92), a função da história da educação era:

Responder à necessidade de os futuros professores cogitarem do dever ser educacional, dos valores humanos mais elevados a serem preservados e despertados pela prática da Educação. Nascia, portanto, para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente.

A referida autora classificou essa postura da história da educação como “pragmatismo moral”, e também foi denominada de “permanência dos valores de uma civilização cristã”, por Clarice Nunes (1996, p. 70). Conforme Vidal & Faria Filho (2005), a função, anteriormente citada, da história da educação, a transformava muito mais em uma disciplina formadora e muito menos em uma ciência material, como a sociologia, a psicologia ou a biologia. Também afirma que “a história continuou como repetição e comentário, e, muitas vezes, como fantasia interpretativa” (p. 97). Recordando, com isso, a crítica feita por Afrânio Peixoto, em que também afirmava esse pensamento.

No que diz respeito a terceira vertente apontada por Vidal e Faria Filho (2005), esta foi denominada de a história da educação e a escrita acadêmica. Tais autores esclareceram que o termo acadêmico, nesta vertente, refere-se a toda obra produzida dentro das universidades. E para os anos 1930 foram consideradas as

obras que, mesmo sendo escritas antes da inserção dos autores no âmbito universitário, atingiram prestígio acadêmico.

O livro *A cultura brasileira* foi considerada obra de referência para o todo campo educacional. Pois, a convite da Comissão Censitária Nacional, Fernando de Azevedo elaborou tal obra, como volume introdutório aos resultados do Recenseamento Geral de 1940. Este livro foi publicado em 1943 pela Imprensa Nacional e foi dividido em três tomos: “Os fatores da cultura”, “A Cultura”, “A transmissão da cultura”. O terceiro tomo teve um destaque especial, devido o objeto central ter sido os processos educativos.

Segundo o próprio Fernando de Azevedo (apud VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 97) esta obra foi criada com o objetivo de “acompanhar, sob todos os aspectos, a evolução do povo e a formação da comunidade e vida nacional em mais de 400 anos de sua história”.

Fernando de Azevedo foi professor universitário, lente da sociologia educacional, em 1942, e de sociologia, em 1943, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL, USP), sendo também diretor da mesma, entre os anos de 1941 e 1943, momento que redigiu a obra. Este também exerceu a função de reformador da instrução pública do Distrito Federal entre 1927 e 1930 e de São Paulo em 1933s, além de ter sido o redator da carta-monumento “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, publicada em 1932, que defendia um tipo de modelo de educação nacional, denominado Escola Nova. Foi ainda presidente da Associação Brasileira de Educação, escolhido em 1938 (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

O livro “*A Cultura Brasileira*” ingressava-se, por sua vez, na lista dos estudos acadêmicos que em 1930 intencionavam a compreender e produzir identidades para a cultura brasileira, aspecto este que os dois primeiros tomos dedicaram-se. Também seguiram essa tendência de construção identitária, os livros “*Raízes do Brasil*” (1936), de Sérgio Buarque de Holanda, “*Casa-grande e senzala*” (1933), de Gilberto Freyre; os dois autores foram citados por Azevedo.

Tanto Sérgio Buarque de Holanda como Freyre foram do espaço acadêmico. O primeiro foi assistente do professor Henri Hauser, na disciplina de história moderna e contemporânea da Universidade do Distrito Federal, e o segundo trabalhou como professor extraordinário na Universidade da Standford. Além de ter

assumido a cátedra de sociologia, na Faculdade do Distrito Federal (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

A obra de Buarque de Holanda destacava o significado da herança cultural portuguesa para o Brasil; e a de Freyre enfatizava sobre a religiosidade tão peculiar do Brasil, advinda de Portugal, que marcou fortemente a identidade brasileira e a fez ser tão diferente de outras nações.

O livro “A Cultura brasileira” também se inseria no espaço de lutas da educação do país, expondo-se como referencial de defesa de um ideal de escola, que era a “Escola Nova”, claramente expresso no terceiro tomo do livro. Este objetivava ser campo de produção de uma memória sobre o movimento da Escola Nova no Brasil. Pois, para Marta Carvalho (1998), na escrita de Azevedo ele vai elaborando os seus personagens e instituindo heróis e vilões da história da educação do Brasil. Entre heróis, estavam os jesuítas e os pioneiros da educação nova, e entre os vilões encontravam-se Pombal, o ato de 1834 e os educadores “tradicionais”. Em sua narrativa, o autor descrevia o “novo”, vinculado aos reformadores de 1920 e 1930, em contraposição ao antigo, considerado por ele forças reacionárias de pensamento educacional e produzia a história da educação como um processo que vai ascendendo em direção ao “novo”, em vistas da “renovação” do sistema educativo. Dessa forma, eram desenhados os dois destaques da análise de Azevedo, que eram a história das ideias e dos projetos pedagógicos de ensino. Tal autor, além das habilidades narrativas, também tinha desenvoltura no jogo político, em que se destacavam os projetos de uma educação em nível nacional no interior do recém instituído Ministério da Educação e Saúde (1930), e nesse contexto, Fernando de Azevedo, transformava a sua figura em herói e seu percurso profissional e pessoal em fonte, mediante o relato que fazia das inovações feitas nas décadas de 1920 e 1930, no Brasil, erigindo a memória dos renovadores e tornando-a conhecimento histórico.

O referido autor também impregnou na sua obra a sua experiência de jornalista. Este foi ainda responsável pelo inquérito sobre “Instrução pública”, em 1926.

Sua obra foi traduzida para o inglês em 1950 e desde 1976 foi desmembrada, e, com isso, o terceiro tomo adquiriu o estatuto de livro independente, passando toda a obra a ser referência necessária na área educacional e na história da educação, especificamente, colaboraram para esse reconhecimento acadêmico não somente

na amplitude de suas análises e na grande quantidade de informações levantadas, formando um imenso conjunto de dados e fotografias, mas também sua permanência como professor universitário na FFCL-USP, até 1961, com a sua aposentadoria, e isto possibilitou o surgimento de novos quadros, que influenciaram a construção de trabalhos e a redação de outras obras.

Tirsa Peres apud Tanuri (1998), diz que até o final dos anos 1950, era nos cursos de Sociologia, de Fernando Azevedo, que a história da educação do Brasil se explorava, principalmente no que dizia respeito à atividade do próprio Azevedo como reformador da instrução pública do Distrito Federal e de São Paulo. Sua importância também estava ligada ao talento do autor no espaço político da educação brasileira. Ele assumiu vários cargos públicos importantes, como ter-se tornado Secretário de Educação de São Paulo, em 1947, entre outros.

Havia uma relação intensa entre a Sociologia e a história da educação, é o que se percebe no parágrafo anterior, que mostra que o conteúdo sobre a história da educação era trabalhado nos cursos de Sociologia até o fim dos anos de 1950. Também recordamos o que se encontra no início desse texto; que, desde a segunda metade do século XIX, tratados sobre a história da educação do Brasil foram elaborados por profissionais das mais distintas áreas do saber, como: profissionais médicos, advogados, engenheiros, religiosos, educadores, historiadores. Tudo isso implica que visões de mundo muito diferentes abordaram a história da educação, revelando que é possível haver, uma intercomunicação entre os vários ramos do conhecimento.

Contudo, ainda nesse contexto, também é possível que a história da educação, por ter sido marcada por inúmeras influências, tenha perdido características da sua essência, daquilo que é chamada a ser, ou seja, cada área do saber tem suas peculiaridades próprias, e na História da Educação esta é chamada à acompanhar toda a evolução do processo educativo em determinada sociedade e em tempos determinados, considerando todas as conjunturas presentes nestes tempos históricos específicos. Nesse caso, a aproximação com outras áreas distintas ocasionou um ecletismo epistemológico e não um pluralismo na construção do conhecimento.

Caso a aproximação tenha conservado sua identidade original, a sua comunicação com outros campos teórico-metodológicos seria enriquecedora, e

inclusive lhe acrescentaria aspectos novos, mas não a descaracterizaria; é o que denominamos pluralismo.

Entender a importância do processo de conservação da identidade de cada campo do conhecimento é significativo neste estudo, devido este considerar que o pluralismo também passa por esse processo de conservação identitária. Mas, isso não significa que este pluralismo esteja fechado nessa identidade, ao contrário, abre-se a toda uma flexibilidade, por meio da comunicação e troca de saberes entre as diversas correntes teórico-metodológicas e áreas do conhecimento. Num movimento dialético de conservação e, ao mesmo tempo, abertura para o novo.

Portanto, como realizar o pluralismo epistemológico sem a perda da identidade de determinada área do saber?

Por isso, para melhor entendermos, podemos exemplificar a questão trazendo à tona a reflexão sobre os princípios da Sociologia de Emile Durkheim, que foram colocados à história, na Europa; tentando tornar essa história muito mais sociológica do que ela mesma.

Para compreendermos melhor, vamos inserir a situação no tempo. Pois, houve uma crise nos anos 29, 30 do século passado que foi caracterizada como global ou crise de civilização, que atingiu todo o espírito humano, e, desse modo, afetou também os historiadores, bem como, perturbou as convicções de todos os âmbitos intelectuais, em grande efervescência nos anos 30 do século XX, em todo o mundo, principalmente na Europa.

Nesse contexto, houve um impulso que o meio historiográfico experimentou, que foi condição de crise e posteriormente de vitalidade, e que veio do campo das ciências sociais. Em que:

O questionamento do evolucionismo, da ideia do progresso, desloca a reflexão da história para outros terrenos, exteriores ao seu próprio território. Esse período é marcado pelas novas ciências sociais, como a linguística, a psicanálise, a antropologia e, sobretudo, por esta ciência que tem por objeto a sociedade: a sociologia, com a escola durkheimiana (DOSSE, 2003, p. 40).

Émile Durkheim foi responsável pelo primeiro curso de sociologia na Faculdade de Letras de Bordéus, em 1887, e criou uma escola exitosa na sociologia.

A estratégia da escola durkheimiana consistiu em ganhar terreno em uma guerra de movimento, de conquista no território das ciências humanas vizinhas, propondo-lhes relações de interdependência e a oferta de serviços. A jovem sociologia durkheimiana tem explicitamente a ambição de realizar a unificação, sob seu comando, do conjunto das ciências humanas, por trás do conceito de causalidade social. Desse modo, ataca a fortaleza da história, disciplina fortemente implantada nas instituições universitárias. [...] Émile Durkheim não nega o valor da história, que considera essencial, mas lhe modifica o estatuto. O historiador deve contentar-se em apanhar, coletar os materiais com os quais o sociólogo fará o mel: “A história só pode ser considerada uma ciência desde que se eleve acima do individual – e é verdade que, então, deixa de ser ela mesma para tornar-se um ramo da sociologia.” (DURKHEIM apud DOSSE, 2003, p. 41). O historiador que se propusesse a comparar, interpretar, tornar-se-ia sociólogo, e a história nada mais seria do que uma disciplina auxiliar para o mestre sociólogo (DOSSE, 2003, p. 41).

Ou seja, a Sociologia subjugou a história, tornando-se uma disciplina secundária e auxiliar da sociologia. Pois, a sociologia de Durkheim objetivava a conquista de uma posição dominante, central, privilegiada.

Segundo François Dosse (2003), a história plantada pelas ciências sociais abandonou sua identidade e arriscou-se bastante a perder-se na explosão em uma infinidade de objetos diferentes e sem relações entre eles.

Magalhães (2004), ao refletir sobre instituição e história da educação também reflete sobre identidade. Pois, para ele a educação é uma “[...] atualização de valores, conhecimentos, práticas, capacidades e comportamentos” (p.69), baseada numa abordagem historiográfica, sendo esta relacionada às memórias que se relacionam com o presente, a partir de uma investigação que faz um tratamento crítico dos diversos tipos de informação e faz uma análise interna e externa; estabelece os diferentes tipos de tempo e contexto e articula o presente, passado e futuro. Tal processo torna assim a educação aberta à interdisciplinaridade, marcada por uma associação investigação-ação. Dessa forma, o autor relaciona a abordagem historiográfica a um processo dialético, de sucessivas aproximações e distanciamentos do objeto, tomando por base arquivos, memórias e demais documentos relacionados à dinâmica de funcionamento da instituição, contribuindo assim para reescrever o itinerário histórico da instituição educativa. O autor destaca que a história das instituições escolares é, portanto, uma temática significativa, “[...] pela sua atualidade, abertura à inovação pedagógico-didática, curricular e organizacional, e à autonomização do local e do institucional [...]”. (p.135), e também

é uma oportunidade, na organização dos arquivos históricos, nos processos de inventariação, de perceber a necessidade de interdisciplinaridade com outros profissionais; inclusive esse é um processo que, segundo o autor, permite o olhar sobre a história e o cotidiano institucional. Sobre tal realidade, o autor infere também que, compreender a evolução institucional permite relacionar materialidade/representação/apropriação com instituído/instituição. Tais relações formam aquilo que é visto como uma via de renovação da História da Educação, caracterizada por um processo de abertura e maior sensibilidade aos contextos e práticas educativas, dentre outros aspectos, que formam a construção de uma identidade institucional.

Ainda sobre a categoria identidade, percebemos que esta é bastante discutida nas várias áreas do conhecimento, inclusive no estudo de história.

Martins (2007) discute sobre as abordagens dos conceitos de memória e identidade no estudo e ensino de História. Retrata a ampliação dos programas de pós-graduação em História nas últimas três décadas, e a problematização de novas questões, como as ligadas à memória e identidade. Tais estudos estariam ligados às transformações e rupturas, juntamente com o desenvolvimento científico e tecnológico ou percepções quanto à velocidade do tempo, que estariam ameaçando os mecanismos de preservação e perpetuação do que foi vivenciado pelos nossos antepassados. Também os estudos estariam ligados à emersão de temas como cultura, pluralismo, diversidade.

Para Martins (2007), é a partir da memória que se fundamenta a identidade, que também é uma construção social sujeita a redefinições no tempo.

Contudo, numa construção transdisciplinar dos saberes há possíveis perdas de identidades em busca de uma fusão de conhecimentos que gera algo diferente do original, apesar de conservar aspectos antigos que passam a relacionar-se com os novos.

Dosse, em seu livro “A História em Migalhas – dos Annales à Nova História”, vai tratar sobre o movimento dos Annales que significava uma revista em que se publicavam estudos históricos, fundada na França em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre. Tal livro discute precisamente se a “Nova História” é ou não herdeira desse movimento dos Annales, e o seu autor concluiu que a “Nova História” não é herdeira deste movimento. Esta obra foi publicada originalmente na França em



1987, e foi traduzida para o português em 2003, preenchendo uma grande lacuna no quadro das publicações sobre a história e as ciências sociais no Brasil.

François Dosse é historiador francês, e nesta sua obra detalhou a história da produção historiográfica francesa desde os anos 20 do século passado.

Pois bem, Dosse (2003), vai alertar que:

Em lugar da continuidade da evolução histórica, os historiadores atuais interessaram-se pelas discontinuidades entre séries parciais de fragmentos de história. À universalidade do discurso histórico, opõem a multiplicação de objetos em sua singularidade, objetos esses oriundos da exclusão na qual o poder os mantinha; o louco, a criança, o corpo, o sexo vão à desforra contra o mundo da razão que os havia dissimulado. Essa rejeição do racional é paradoxalmente reivindicada no mesmo momento em que o discurso do historiador se afirma mais científico. A fetichização do quantitativo aparece como aquilo que encobre algo e que leva ao empirismo (DOSSE, 2003, p. 278-279).

Há, nesse sentido, um embate entre a história total e a história das particularidades, em que o homem tem deixado de controlar o conjunto de sua história. E alguns autores apontam que tudo se inicia com essa história serial e quantitativa afirmada anteriormente.

Dosse (2003) continua sua reflexão mostrando que há uma extensa decomposição do real plano das descrições, em que se apresenta um retorno do neopositivismo, no plano da escola histórica francesa do início do século, com o encanto pelo fato bruto, pelo factual como ponto de partida e único nível de inteligibilidade.

Sob o discurso modernista, tecnicista, a Nova História mascara o refluxo da abordagem histórica para o descritivo. [...] Esse percurso serial (antes abordado) traduz a dupla impotência, a de o historiador poder aspirar à visão global e a do homem agindo na história, entre as séries que lhe escapam; perdeu toda eficácia, toda capacidade de agir sobre o real. A serialização é a expressão da nova alienação que destrói toda prática nas estruturas do prático-inerte (p. 281).

Há, segundo o referido autor, uma história escrita separada em camadas diferentes e independentes entre si, em que, no trajeto do tempo, cada fase da história de uma sociedade se põe sobre a antiga no decorrer constante que evita o movimento.

A seriação do campo histórico tem por efeito dar a cada objeto independência em relação aos outros elementos do real. Desprendido das contingências do concreto, o objeto levanta voo, entre si, recobrando as outras dimensões do real. Esse objeto, liberado de suas correntes, aparece então como figura atemporal. [...] O discurso do historiador torna-se idealista. Contudo, temos aspectos positivos: o investimento em novas linhas de pesquisa, a descoberta de novos objetos, mas sempre com anseio de racionalização microscópica e não com anseio de racionalização global (DOSSE, 2003, p. 283).

A perspectiva do pluralismo epistemológico defendida nesta tese, segue a direção da interdependência entre as várias histórias, entre os objetos pesquisados, suas fontes, seus tempos, ou seja, aponta para o caminho do tempo dialético, em que passado, presente e futuro estão em contínua relação e contínuo movimento. Tudo isso, embasado numa grande rede que permite a aproximação com a totalidade do real e da história, inclusive a história da educação. Nesse sentido, concordo com a crítica do autor a respeito da história fragmentada e independente das outras.

Para Jean Chesneaux (1983), a nova religião do tempo presente é a modernidade; e descreveu como, nesse contexto, o computador desenvolve o deslocamento da duração; em que o futuro é reduzido à simulação cujos dados programáveis são continuamente os mesmos, e que apenas as combinações se modificam. E já não se cogita mais a possibilidade de ruptura, pois: “A modernidade desloca completamente a relação entre passado, presente e futuro” (p.48).

O computador esvazia o conteúdo real das simulações, e trabalha a partir da segmentação do saber desarticulado. O homem não é mais o senhor das técnicas, é dominado, torna-se descentralizado e auxiliar. Encontramos nessas características da modernidade as forças essenciais do discurso dos Annales, que se adapta à nossa sociedade moderna ao nos restituir a história em migalhas, quantitativa, ao decompor a totalidade histórica em objetos heterogêneos, ao apresentar o universo imóvel em que a mudança é somente técnica ou cultural, jamais social ou política (DOSSE, 2003, pp. 283-284).

Portanto, há uma história super dividida em histórias, em que o movimento dos Annales integrou-se ao maior campo de pesquisas possível. Captaram-se procedimentos e linguagens, principalmente das ciências sociais, e de outros campos de saberes, proporcionando um ecletismo epistemológico, não contribuindo

para algum avanço interdisciplinar significativo. Há grande necessidade de se articular as várias histórias, especialmente no sentido de micro e macro-histórias, e todas estas situadas num contexto mais amplo, dentro do tempo e do espaço históricos, de cada conjuntura social determinada.

A história da educação também foi permeada por esse esfacelamento de sua história mais total, em que histórias diversas correram e correm o risco de não aproximarem-se entre si, e a retomada de memórias individuais podem não considerarem as memórias coletivas e vice-versa.

Voltando, um pouco, sobre o movimento dos Annales, percebemos que este enveredou-se por apropriar-se dos atributos, métodos e discurso das ciências sociais, tais como a sociologia, a economia, a demografia, a linguística, a psicologia, etc; ou seja, todos os historiadores, com suas várias opções epistemológicas foram convocados, sob a condução do referido movimento, (ou escola), à assumirem a primazia do quantificável, da antiguidade, da perspectiva serial, com o rigor matemático e computadorizado e mesclado com os atributos, métodos e discursos das ciências sociais anteriormente referidas.

Tal mescla quando realizada aleatoriamente não conduz a um pluralismo epistemológico, mas leva a um ecletismo epistemológico.

E toda essa atitude, com a aparência de inovação, apresentou-se ao público como a Nova História.

Dosse (2003, p. 285), afirmou que:

Nicole Fresco realizou o estudo quantitativo dos autores citados nos três volumes da “História – novos problemas, novos objetos”: mostra até que ponto a história se abriu às outras ciências sociais: Michel Foucault; Lucien Febvre e Louis Althusser são citados seis vezes; Max Weber, Claude Lévy-Strauss, Fernand Braudel, Emmanuel Le Roy Ladurie cinco vezes, Marx e Freud, quatro vezes, depois vêm Raymond Aron e Paul Veyne três vezes, e Michelet duas vezes. Entre doze autores, cinco historiadores, participação pequena numa obra sobre história. Por essa abertura imediata às linguagens das outras ciências sociais e por esse empréstimo de procedimentos, paga-se, no entanto, preço elevado com a decomposição da unidade temporal própria do historiador, com a diluição da história noutras disciplinas. Se o confronto e o enriquecimento são necessários, houve aqui o abandono cego das funções do historiador, sobretudo a da visão totalizante do real e a ausência de toda crítica em relação às metodologias auxiliares emprestadas. Quem ganhou esse torneio? A disciplina história parece sair vencedora quanto ao brilho novo, mas se essa vitória custou o preço da negação daquilo que fundamenta seu saber, pode bem tratar-se de uma vitória de Pirro.

Para Dosse (2003), a história fragmentou-se em múltiplos segmentos e, com isso, perdeu todo o sentido; apesar de que em meio aos novos historiadores, muitos não renunciaram a história total e procuraram afastar-se dos comodismos e seguiram a pesquisa tendo a visão de que seria a melhor inteligibilidade da globalidade histórica.

O historiador Georges Duby segue essa linha da perspectiva global da história. Para ele: “uma sociedade forma um todo. Não creio ser possível dissociar o aspecto político do econômico ou do cultural. É essa aglutinação que leva a recorrer a todas as informações.” (DUBY, 1982, p.121)

Sobre a relação de causalidade simples, Georges Duby (1982) prefere a noção de relações mútuas:

Tento abandonar a mecânica da causalidade. Falo de preferência de correlação e não de causas e efeitos. Isso me leva a pensar que tudo é determinado por tudo e que tudo determina tudo. Essa noção de totalidade indispensável faz-me pensar nisso.

Dosse (2003), explica que Duby localiza o objeto privilegiado da prática histórica no nível das interferências entre o mental e o material; em que o historiador deve, avaliar o peso respectivo das atitudes mentais e das pressões econômicas e salientar as correlações para analisar o período. Ele começou seu trabalho pelos fenômenos econômicos, por considerar esses fenômenos como a possibilidade de acesso aos outros níveis da sociedade. Desse aspecto econômico ele chegou ao imaginário sem desconsiderar o estudo do social. Contudo, ele evidencia que a situação nas relações de produção é obviamente fundamental, porém, a ética também pode agir sobre o econômico.

Nesse sentido, Duby afirma:

O historiador deve, portanto, recuperar o real pluridimensional e interrogar tal setor da atividade humana não somente a partir daquilo que se pode conhecer dele, como também a partir das outras dimensões do real (1982, p.180).

O pensar em conjunto seria, então, a única via, não apenas para compreender as articulações fundamentais de uma sociedade no seu desenvolvimento dialético, mas também o caminho de evitar todo anacronismo, isto

é, “a projeção de nossos quadros mentais sobre uma sociedade cujas forças eram outras.” (DOSSE, 2003, p. 289).

Até aqui percebemos toda uma discussão sobre a necessidade da história ser analisada a partir de uma visão dialética de conjunto, que precisa considerar a articulação entre todas as esferas da vida social; em que, além da interrelação entre o econômico, cultural, político, religioso, etc., haja também a interrelação entre o uno e o múltiplo, o micro e o macro, o objetivo e o subjetivo, que devem entrelaçar-se, numa condição de complementaridade entre si. Bem como, é fundamental que se enxergue a relação dialética entre passado/presente e futuro. Contudo, a discussão mais contundente foi, de fato, no aspecto – já abordado – em que o autor anteriormente referido (DOSSE, 2003), irá contrapor-se a toda decomposição do saber histórico, em que se dá “o fim de toda perspectiva globalizante, não houve mais a história, mas sim as histórias”.

Toda essa perspectiva também deve ser aplicada no contexto da história da educação brasileira, que também foi permeada pelas características da fragmentação da história; especificando demais seus objetos, métodos, fontes de pesquisa, sem relacioná-los a um contexto mais amplo, macrossocial e inter-epistemológico. Houve uma imensa diversificação desconexa, desarticulada, sem critérios, sem crítica, sem sistematização, aleatória, de métodos, objetos e temporalidades; um esfacelamento ou esmigalhamento do campo histórico. Este quadro não é pluralismo epistemológico, mas sim, ecletismo.

Para Dosse (2003), isso não se deu com todos os historiadores, por isso, ele percebe que:

[é] possível enriquecer-se com os métodos das ciências sociais sem transferir mecanicamente os procedimentos, a preservar assim a ambição de síntese da história, a articulação de vários níveis do real e a dialética dos tempos curtos e longos (p. 371).

A abertura aos vários canais de conhecimentos de áreas distintas do saber, bem como, o acesso a novos objetos, novos horizontes, favorece a atingir níveis ricos em produção histórica. Contudo, sem o devido rigor de avaliação epistemológica, corre-se o risco de perder-se a identidade, em meio a uma gigantesca explosão de objetos diferentes e sem relação entre si. (DOSSE, 2003)

Dosse (2003) chega a usar o termo ecumenismo epistemológico ou mesmo pluralismo. No entanto, consideramos que o termo apropriado para esse confuso emaranhado de fragmentos de histórias diversas e dispersas, seria ecletismo epistemológico.

Entretanto, Fávero (2005), ao observar limites, possibilidades e questões tanto na pesquisa como no ensino da História da Educação brasileira, faz esta observação de modo crítico, dialético, por perceber todo um movimento entre passado e presente na História da Educação, em que os sujeitos envolvidos neste processo (seja pesquisador, professor, discente) interfere no objeto de investigação, questionando-o e interpretando-o e, por isso, há uma relação íntima e ativa entre sujeito e objeto. Toda esta dinâmica favorece o pluralismo epistemológico que defendemos.

Fávero (2005) mostra que os limites são devidos a própria constituição de seu campo e a estrutura institucional que lhe sustenta. No que refere-se as questões levantadas nesta área são inúmeras, e destacou, por exemplo: que é questionada a maneira como são trabalhadas suas relações com as ciências humanas e sociais (confirmando com isso, as colocações anteriores de Dosse, sobre a relação da História da Educação com as demais ciências). Ela também alerta para que não se confunda a prática de pesquisa em história da educação com o ensino dessa disciplina, embora ocorra uma complementariedade entre as duas.

A realidade é contraditória se fazendo em movimentos descontínuos, precisando ser investigada neste processo. Esta investigação analítica deverá se pautar na relação do todo com as partes e vice-versa.

Ela ainda aborda sobre a construção do objeto de estudo realizada pelo pesquisador e acredita que o problema principal está em como conduzir essa construção, que passa pela elaboração de categorias e conceitos-chave. E para tanto é preciso um fundamento teórico; é necessário apoiar-se em autores que proporcionem a reflexão e a construção dessas categorias e/ou conceitos. E toda essa construção do objeto de estudo e suas categorias e/ou conceitos, se dá aos poucos, paulatinamente.

Percebemos, com isso, toda uma preocupação da autora em mostrar que os fundamentos teóricos e epistemológicos nos processos de construção dos objetos de estudo são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, a relação dialética entre realidade social histórica e teoria, é extremamente valorizada.

E toda esta perspectiva de integralidade e de *práxis*, aproxima-se da totalidade do real que, por sua vez, identifica-se com o pluralismo estudado nesta tese.

No que diz respeito ao ensino questiona-se sobre o que ensinar em História da Educação.

Ao percorrer o objeto de estudo, novos elementos vão aparecendo. A autora também evidencia que trabalhar com fontes documentais é uma constante busca, embasada em dúvidas e questionamentos. Um movimento realizado em um processo de construção e reconstrução das memórias sobre a realidade.

Fávero (2005), destaca um item específico sobre as fontes neste contexto trabalhado, e explica que a produção da área de estudo em H.E. deverá considerar os elementos epistemológicos (internos) e os tempos e espaços (externos), como importantíssimo para melhor compreender o saber construído. E mostra que a memória não é mera recordação do passado, mas é, principalmente, uma revisitação crítica a partir do olhar presente e dos seus problemas.

Ela salienta que o historiador é aquele que ao defrontar-se com a documentação não torna-se um mediador passivo entre a verdade da fonte e a verdade da história, mas é aquele que formula uma problemática e constrói uma interpretação em que reconhece a união de duas historicidades que é a própria e a da documentação que faz uso.

Os documentos e fatos não falam por si só, requerendo questionamentos por parte do pesquisador.

A autora destaca que ao adentrarmos nos arquivos precisamos considerar o “não dito, aquilo que foi esquecido ou silenciado”. (2005, p.58).

Ela relata que no contato com as fontes documentais, isso possibilita compreender melhor que a junção entre o pesquisador e suas fontes constitui uma comunicação constante entre o passado e o presente, e que ninguém conhece todo o percurso.

Fávero (2005) preocupou-se em indicar a necessidade de se estudar a interrelação entre os fatos e/ou movimentos educacionais e seus autores, bem como, o contexto no qual se encontram esses fatos e movimentos na história do país. E que o ensino da história da educação não se deve reduzir-se somente a descrever, mas também a interpretar e avaliar os fatos e movimentos educacionais, inseridos dentro dos movimentos sociais mais amplos, como segmento de uma realidade concreta. Sendo necessário recolhê-los através de fontes documentais,

mas na mesma medida, procurar conhecer e explicar os seus questionamentos, seu sentido de ser, colocando-os no contexto em que foram produzidos.

Fávero (2005), propõe que se levante, no presente, questões ligadas à história da educação para serem estudadas e pesquisadas, e, com isso, possa se pensar o futuro, mas, para tanto, faz-se um imperativo de que também é necessário rever e conhecer o passado. Contudo, ela explica que, não significa apenas voltar atrás no tempo para se rever o que aconteceu e procurar alternativas de ação mais adequadas. Mais do que isso, faz-se preciso partir de questões elaboradas no presente, para assim, apreender o sentido do conhecimento da educação no país e a pertinência dos questionamentos que deveriam inspirar e direcionar o trabalho de ensino e pesquisa nessa área, não esquecendo que o projeto político, em que está inserido o projeto pedagógico, está vinculado com a teoria, historicamente e epistemologicamente.

Nesse contexto, é propícia a realização do pluralismo epistemológico que se defende. Em sua obra “A História em Migalhas – dos Annales à Nova História”, François Dosse (2003), ao analisar o movimento dos Annales, que ele também denomina de Escola dos Annales, ele distingue “dois grandes movimentos, duas configurações particulares das ciências humanas nas quais está inscrita a história dos Annales”. (p. 372):

A perspectiva humanista globalizante é a da primeira e da segunda geração, ou seja, a dos dois fundadores dos Annales d'histoire économique, em 1929, por Marc Bloch e Lucien Lebrun, mas também a de Fernand Braudel. Trata-se de tentativa de um mercado comum das ciências humanas cujo líder federativo é a história, tentativa essa de síntese dessas ciências em uma escritura globalizante que daria origem a uma interciência defendida por Fernand Braudel. A paisagem modifica-se nos anos 60. Os historiadores dos Annales, para resistir ao novo assalto das ciências sociais, renunciam, então à sua vocação de síntese, entregam as armas e pensam em termos de novos recortes disciplinares provisórios a partir das diversas práticas e dos diversos objetos históricos. O homem encontra-se descentralizado nessa perspectiva em que a história se decompõe em práticas parciais e renuncia a toda visão globalizante. Trata-se de descobertas, a partir de segmentação da sociedade para transcrever constelações estáveis que apresentam caráter de sistema ( DOSSE, 2003, p. 372-373).

O referido autor continua sua análise, em que constatamos que os aspectos levantados por ele aproximam-se de um pluralismo epistemológico, com



características dialéticas, no qual defendemos nesta tese e que se contrapõe ao ecletismo epistemológico; é o que percebemos a seguir:

Seriação que poderia gerar enriquecimento com a condição de colocar-se a questão da articulação dos sistemas distintos, e de situar-se nesse modo de ser as forças do não-ser, as forças da destruição interna em ação e anunciação de fases de ruptura e de transição (Ib, p. 373).

O pluralismo que defendemos neste estudo considera a perspectiva de totalidade como referência para a intercomunicação entre conhecimentos distintos; procura uma interrelação permeada pela categoria mediação, que busca constantemente não perder de vista esta dialética, que por ser inesgotável, estamos continuamente em processo de avanço, de movimento, tentando aproximar-se desta totalidade.

Contudo, a decomposição realizada pelos Annales da última geração,

induziu uma escritura histórica mais descritiva do que explicativa, mais positivista e empírica do que científica. Nessa nova configuração do campo das ciências sociais, o historiador perde sua batuta de maestro da orquestra para tornar-se um mineiro que traz os materiais a serem estudados pelas outras ciências sociais (DOSSE, 2003, p. 373).

A história da educação brasileira também herdou, no mínimo, resquícios destas posturas históricas. Posturas estas que são marcos referenciais para o mundo. Retomando a vertente sobre “a história da educação e a escrita acadêmica”, destacando a figura de Fernando de Azevedo (In: VIDAL & FARIA FILHO, 2005), percebemos a relação entre os campos do conhecimento, como, por exemplo, a interpretação sociológica da história da cultura brasileira realizada por Azevedo.

Nesse sentido, sociedade e história estão intimamente vinculadas:

A história nos apresenta um discurso correspondente à sociedade, ela é o espelho, a transparência de um poder que busca nela a legitimação. Junto aos poderes, o historiador lhes confere sentido, ele é a garantia da legitimidade deles. As crises do discurso histórico, incessantes, articulam-se com as diversas fases da evolução da sociedade; estas fases são, a cada vez, períodos de adaptação ao desdobramento do dispositivo social (DOSSE, 2003, p.374).

A história já foi religiosa na idade média e depois se secularizou nos séculos XII e XIV, adaptando-se ao poder hegemônico de cada conjuntura social existente

na humanidade. Ou seja, a história deixa de servir à igreja católica e passa a servir o estado laico, em épocas distintas; mostrando, com isso, que esta história alia-se ao poder vigente para ganhar legitimidade e credibilidade e para reproduzir este poder. Ela adapta-se aos diversos regimes políticos, lhes trazendo o fundamento que justifique a permanência no poder. Pois, o historiador passa a ser “homem de poder ao lado do poder” (IB, p. 376), tecendo continuidades do espaço político que organiza a nova sociedade. Essa postura do historiador enquanto reprodutor do poder vai permanecer até o início do século XX.

Dosse (2003), explica que o elemento econômico sempre foi determinante, e que se tornou mecanismo essencial do poder, principalmente nos séculos XIX e XX, pois, passou a “englobar todos os aspectos da vida social e (...) estruturar a sociedade em conjunto” (p.376) a começar na França.

Dessa forma, o discurso histórico muda de rota para adaptar-se a essa mudança, e, nesse contexto, tem-se a revolução dos Annales dos anos 30. Em que houve uma “verdadeira ruptura epistemológica, deslocamento do olhar do historiador do aspecto político para o econômico, e primeira fase de adaptação à modernidade” (Ib, p. 377).

Os Annales adotaram uma história economicista, tendo como principal representante Fernand Braudel, no período do pós-segunda guerra mundial. Passa a ser levada em conta a história ligada às transformações do mundo.

Nos Annales,

o novo discurso histórico, como os antigos, adapta-se igualmente ao poder e à ideologia existentes. Em nosso mundo moderno, o desejo de mudança está reduzido às margens, ao estatuto de fantasmas, ao estatuto de delírio quando a mudança é pensada como qualificativo e não mais como simples transformação quantitativa e reprodução do presente. Os Annales de hoje apresentam fases de ruptura e de revolução como falsas manobras nas continuidades portadoras de evolução linear. A revolução tornou-se mitologia nesse discurso histórico, e aquele que desejasse pensar a mudança não encontrará nada que valha a pena nos trabalhos múltiplos e, no entanto, fecundos da escola dos Annales [...] (DOSSE, 2003, p. 377).

A referida escola, com seus historiadores, adaptou-se efetivamente ao sistema e, com isso, pôde conquistar uma hegemonia. Entretanto, surgem críticas no interior da própria escola, tais como a de Alain Besançon (1980):

Existe infelizmente uma maneira bem inferior de escrever a história, que depois da guerra infelizmente prospera em nosso país: a história sistemática, ou melhor, a história com sistema. Desta vez os acontecimentos não são mais apreciados por eles mesmos, não provocam mais surpresa, assombro e horror. São pegos, conquistados, concretizados no esquema de conjunto, na interpretação global à qual devem servir de justificativa. Qual sistema? Muitas vezes menos o marxismo e mais o socialismo dele inconscientemente derivado, levado pelo ar do tempo, o meio em que se recrutam os historiadores, as facilidades intelectuais que ele autoriza. *Économies, sociétés, civilisations*. (PREFÁCIO AO LIVRO DE MALLA, M. COMPREENDRE LA REVOLUTION RUSSE).

O grupo dirigente dos Annales foi criticado e acusado “de diluir a história, em nome do banimento da sistematização”. Dosse (2003) questionava: “o que religa uma história que se tornou antropologia histórica a uma história demográfico – econômica quantitativa e uma história conceitual” (p. 379).

Houve toda uma oposição entre os adeptos de uma história em migalhas, vinculada a cada um dos procedimentos das ciências sociais e os adeptos de uma história total, qualitativamente e quantitativamente rica com a contribuição das ciências sociais, porém preservadora do fundamento histórico e da perspectiva globalizante (DOSSE, 2003).

Para Jacques Le Goff (1985) essa diluição da história nas ciências sociais é percebida como uma das três eventualidades do futuro: que seria- o que ele denominou-a “Pan-história”, que absorve todo o conjunto das ciências humanas.

Nesse conflito de interesses que opõe, desde o começo do século, a história, disciplina mais antiga e legítima, às novas disciplinas sociais, graças aos Annales, a história teria obtido êxito no domínio como plasmadora do conjunto, mas ao preço da diluição e da perda de identidade. Essa é uma outra via que preconiza uma segunda corrente dos Annales, próxima do marxismo ao reconhecer o valor estimulante das orientações básicas da escola dos Annales. Essa corrente de historiadores defende-se contra os perigos da fragmentação da história e insiste no trabalho necessário da síntese, sobretudo em um momento em que a especialização se acentua. São numerosos aqueles que na escola dos Annales permanecem partidários e fiéis a história total da primeira geração. Vê no percurso totalizador o próprio fundamento da especificidade histórica (DOSSE, 2003, p. 380).

Toda essa análise de Dosse (2003) foi muito feliz, por trazer à luz questões delicadas e polêmicas - por tratar-se de grupos heterogêneos e divergentes dentro

de uma mesma escola de historiadores -, de forma clara e com toda uma desenvoltura intelectual. Continuando, ele afirma que:

Enquanto a maioria dos historiadores dos Annales renuncia a uma história total em nome do risco totalitário, os que preservam a dimensão global oferecem a melhor garantia contra esse perigo. O homem retoma a dimensão que se situa, enquanto que o fracionamento em temporalidades múltiplas e sem inter-relação o despoja da posição central. Ao invés da explosão em temporalidades econômicas, políticas, ideológicas estudadas na própria evolução independente, o historiador deve preferir o percurso globalizante, o quadro conceitual que permita a pesquisa dos sistemas de causalidades e o destaque de correlações entre fenômenos de natureza diferente (DOSSE, 2003, p. 380).

Nos identificamos com Dosse, principalmente quando ele, ao continuar sua lógica de análise, nos mostra que:

O historiador apresenta-se então como uma dialética entre uma estrutura lógica abstrata e o real; movimento que vai da estrutura à conjuntura e inversamente para recuperar uma trama inteligível. A fragmentação do campo do real duplica-se algumas vezes com pretensão a globalidade em certos historiadores que descompõem a prática em dois tempos: o primeiro é o da explosão, depois vem o da integração e justaposição dos elementos fragmentados em uma totalidade fictícia. Essa ilusão neopositivista do percurso globalizante esquece um nível essencial, o da análise estrutural, da hipótese causal, sem o qual não pode existir história total. O pressuposto subjacente a essa abordagem totalizante é a consideração de uma racionalidade em ação na história. O historiador tem, portanto, a tarefa de descobrir seus contornos por trás do labirinto de fatos aparentemente confusos quanto a sua significação (DOSSE, 2003, p. 380-381).

Caso o historiador, apontado na citação anteriormente referida, não consiga sair da superficialidade e imediatividade do labirinto dos fatos que estão confusos em sua aparência, não permitindo a clareza em seus significados; ele corre o grande risco de não distinguir tais fatos entre si, bem como, a essência dos seus conceitos e significados. Esse percurso na construção do conhecimento, conduz ao ecletismo epistemológico, ou seja, esse ecletismo é a perspectiva que reúne fatos e conceitos teóricos diversos, de modo confuso, desvinculado, superficial e sem criticidade, não promovendo uma unidade na diversidade, como faz o pluralismo na dimensão epistemológica.

Continuando o raciocínio da citação anterior, temos que: “trata-se do pensamento da distância necessária, da passagem do abstrato ao concreto, ponto de chegada e não ponto de partida para se chegar à construção de uma rede hierárquica de determinação dos diferentes níveis do real”. (Ib, p. 381).

P. Vilar (1982) afirmou que: “toda história nova privada da ambição totalizante é uma história antecipadamente envelhecida”.

Ainda segundo Dosse (2003, p.381):

a hierarquia causal a ser construída deve ser feita evitando dois perigos: o da generalização teórica abstrata desvinculada do real e o da descrição de casos singulares. O historiador deve, ao contrário, realizar um constante movimento de vaivém do factual ao quadro conceitual e do quadro conceitual ao factual. Sua síntese não é a mais simples colagem das diferentes partes apresentadas no plano compartimentado, mas a pesquisa de sistemas de causalidades.

Tal autor está referindo-se ao método dialético de análise, que nos permite valorizar a dimensão da totalidade, bem como, abre espaço à defesa do pluralismo epistemológico, apresentado neste estudo acadêmico.

Para Dosse (2003) os historiadores ligados à história global são atualmente, aqueles que carregam verdadeiramente a renovação do discurso histórico e a “verdadeira nova história”. Critica os não adeptos à transformação, que enxergam o mundo social de forma natural, regular e imutável.

Ao tornar-se etnológica, a história negou-se ao criticar seu próprio fundamento: a duração com seus ritmos lentos rápidos e suas reviravoltas. O renascimento do discurso histórico passa pela ressurreição daquilo que foi rejeitado desde o começo da escola das Annales, o acontecimento. Essa representação do acontecimento leva a história para o caminho da diluição daquilo que fundamenta suas especificidades e sua função. Ela é a única prática que tem o poder de perceber a dialética do sistema e do acontecimento, a da longa e da curta duração, a da estrutura e da conjuntura. [...] É preciso rejeitar (a) falsa alternativa entre o relato factual insignificante e a negação do acontecimento. Trata-se de fazer renascer o acontecimento significativo, ligado às estruturas que o tornaram possível, fonte de inovação (DOSSE, 2003, p. 382-383).

Nos Identificamos com todos os alertas e críticas realizados por Dosse, sobre os perigos da fragmentação da história em práticas parciais e a decomposição em temporalidades múltiplas, sem inter-relações e voltadas só aos fatos mais superficiais dessa história, tornando-a muito mais descritiva e empírica. Bem como,

também alertou que essa configuração na pesquisa histórica a faz perder a identidade, ao absorver os vários métodos das outras ciências de maneira acrítica e mecânica. Além da crítica a um tipo de totalidade que é a fictícia, que não considera a análise estrutural nesta pesquisa histórica.

Ainda nos identificamos com suas defesas e opiniões, quando defende a síntese da história, ou seja, a articulação de diversos níveis do real; a dialética dos tempos longos e curtos e com isso o enriquecimento da história, devido a aproximação com os demais métodos de outras áreas do saber científico, contudo, de forma criteriosa, sistemática e crítica; pois defende a perspectiva de totalidade e não de totalitarismo. Acredita que a racionalidade em ação nessa história é o embasamento dessa abordagem de totalidade, ou ainda, essa totalidade é fundamento da especificidade histórica.

Portanto, em outros termos, podemos afirmar que a síntese que busca a aproximação com a totalidade em questão, é a inter-relação dialética entre micro e macro realidades, entre sujeito e objeto, entre imediatez e mediatez, entre aparência e essência, entre abstrato e real, imaginário e racionalidade, ciência e arte, partes e o contexto, enfim, a procura é pela efetivação de um pluralismo epistemológico, que abrace essa síntese, essa vinculação entre aspectos aparentemente contraditórios, que tenha uma concepção de mundo mais ampla, de conjunto e de complementaridade.

Dosse (2003) ainda diz que, é preciso reencontrar o acontecimento na história, e não ficar preso ao velho relato sobre nossos heróis nacionais, homens não comuns e “os embates de alcovas”. Isto é, faz-se necessário buscar novamente e reabilitar - após a “história massificada sobre os campônios, o fausto dos salões mundanos, os brilhos, as sedas e camas de baldaquim, percorrido pelas elites sociais dos tempos passados” (p.382) -, o acontecimento. Pois, este é essencial para a edificação de uma nova história. E explica que o trabalho histórico atravessa também a superação da dicotomia presente e passado, mostrando que há uma relação orgânica entre os dois, devido o conhecimento do passado servir para um melhor entendimento da sociedade presente.

Diante de todo esse contexto, em que condição insere-se a história da educação brasileira?

Numa perspectiva aberta a concepção de totalidade ou fragmentada em vários e distintos fatos, objetos, métodos, fontes, teorias, que, por vezes, se juntam, mas sem interdisciplinaridade, criticidade e organização?

Ou seja, a história da educação brasileira aproxima-se mais da perspectiva do pluralismo epistemológico, com as características já defendidas anteriormente, inclusive com o seu caráter de defesa da totalidade (da visão de contexto ou conjunto) ou aproxima-se mais da concepção eclética de produção do conhecimento, também anteriormente expressada neste estudo?

A obra de Dosse (2003): “A História Em Migalhas”, ao apresentar os vários momentos da escola dos Annales suas diferentes visões da história, até chegar à reflexão sobre o movimento da nova história, revela, com tal obra, que foram bastante divergentes as concepções defendidas pelos historiadores da escola dos Annales nos seus três momentos conjunturais, que se deram nos anos 30, nos anos 50 e nos anos 70. E toda a análise realizada pelo autor apontam descontinuidades em todo o processo. Daí questionarmos, até que ponto todo esse contexto da história europeia – especialmente a francesa – influenciou nossa história brasileira, e, particularmente, a história da educação? Qual a herança repassada, ou, quais resquícios dessas várias concepções da história atingiram com mais intensidade a história da educação brasileira?

Acredito que o nível de influência foi significativo, devido, principalmente, os aspectos ligados a última geração (com a Nova História Cultural), tais como: o excesso de estudo das microrrealidades, dos micro-objetos; uma história mais factual do que ligada a acontecimentos; ênfase na história do cotidiano, dos heróis, das celebridades e suas superficialidades; mais destaques das pesquisas descritivas e empíricas; destaque das produções em forma de manuais.

Vidal e Faria Filho (2005) ao abordarem a história da educação e a escrita acadêmica no Brasil, continuam evidenciando a figura de Fernando de Azevedo, com a sua publicação “A Cultura Brasileira”, e seu vasto campo de atuação antes e depois dessa publicação. No que diz respeito ao tempo posterior da mesma, ele assumiu a secretaria da educação de São Paulo, em 1947; dirigiu a biblioteca pedagógica brasileira, da Cia. Editora nacional, até 1946; foi diretor do centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo, de 1956 a 1961; e mais uma vez foi redator do manifesto de 1959. Além da imensa coleção de cartas guardadas no arquivo pessoal Fernando de Azevedo, do Instituto de Estudos Brasileiros (USP),

“oferece elementos tanto para a percepção dessa rede efetuada para recolha de fontes à escrita d’ A cultura brasileira, quanto das articulações políticas em torno da educação nacional, nas quais esteve Azevedo envolvido” (p. 101).

No interior da universidade de São Paulo, giram trabalhos específicos da área de história da educação, primeiramente no departamento de pedagogia da FFCL (1938 – 1969), e, num segundo momento, no centro regional de pesquisas educacionais (1956 – 1974), e na faculdade de educação (1969). Relacionavam-se especialmente junto a cátedra de história e filosofia da educação (FFCL – USP), ministrada por Laerte Ramos de Carvalho; que foi professor assistente desde 1948 e depois assumiu esta cátedra como professor titular, em 1955, após ter defendido a tese “As reformas pombalinas da instituição pública”, fruto de pesquisas desenvolvidas em acervos portugueses. (VIDAL E FARIA FILHO, 2005).

A centralidade da tese do Ramos de Carvalho estava em um tema que provocava grande interesse à historiografia de Portugal, porém, pouco utilizado pela historiografia educacional do Brasil. Devido a esta ter reduzido pombal a um sinal de desmonte da obra de educação jesuíta. A referida tese levantou fontes primárias e realizou um estudo histórico que procurava a compreensão da educação no seu sentido mais profundo, e percebia este sentido como sendo a filosofia. Entendia esta filosofia como o “sentido íntimo” da educação (Cf. CARVALHO, 1978). Nesse aspecto Ramos de Carvalho distanciava-se do propósito de uma interpretação sociológica da cultura brasileira como apresentado por Azevedo. Contudo, concomitantemente, Ramos de Carvalho retomava características da vertente vinculada ao IHGB, por reproduzir 40 páginas de apêndice com documentos exclusivos, localizados em Portugal; mesmo criticando o trabalho de primitivo Moacyr que passou a ser visto como um tipo de “repositório de documentos”, mas, também se localizava na linha que juntava história e filosofia como pilares do entendimento pelo conhecimento “dos ideais pedagógicos” (CARVALHO, 1978, p.8).

Como percebemos, são variadas e distintas as interpretações e produções historiográficas educacionais brasileiras, em que vimos a matriz sociológica de interpretação e produção, bem como, a filosófica, a religiosa, imbuídas das perspectivas: descritiva, estatística, reprodutivista do sistema, documentalista, dialético-crítica (analítica), política, etc.

No que se trata da relação entre história e filosofia da educação, percebemos um vínculo bastante estreito em alguns momentos conjunturais. Havendo uma



supervalorização desta relação, e, principalmente, da filosofia; que foi colocada como sendo o saber mais capacitado para desvendar a essência e sentido da educação, e, até mesmo, confundindo tal filosofia como aquela que é o “sentido íntimo” da educação. Até que ponto essa relação foi interdisciplinar, e levou a um pluralismo, de fato?

Ou será que houve perda de identidade de uma (ou de ambas) dessas áreas do saber? Ou ainda, será que as relações entre as disciplinas mencionadas provocaram um reducionismo e fechamento na interpretação (visão de mundo), produção e prática das mesmas? No decorrer do estudo talvez encontremos as respostas.

Dando continuidade a vertente trabalhada por Vidal e Faria Filho (2003), que refere-se à história da educação e a escrita acadêmica no Brasil, temos que, Ramos de Carvalho passou a ter dois assistentes na sua cátedra, e que ainda eram alunos nesse período em que foram convidados para formar o núcleo inicial de um grupo de pesquisadores nos anos de 1960, foram eles: João Eduardo Rodrigues Villalobos e Roque Spencer Maciel de Barros. Posteriormente, esse grupo aumentou devido o crescimento dos institutos isolados de ensino superior no Estado de São Paulo, e, com isso, outros nomes passaram a também compor tal grupo, como: Heládio Cesar Gonçalves Antunha, José Mario Pires Azanha e Maria de Lourdes Mariottohaidar, da pedagogia (USP), Casemiro Reis Filho da FFCL de Rio Preto, Jorge Nagle, Rivadávia Marques Júnior e Tírsia Regazzini Péres da FFCL de Araraquara. Depois juntou-se ao grupo, Maria Aparecida Rocha Bauab (Rio Preto), Miriam Xavier Fragoso (Assis) e Maria da Glória de Rosa (Marília), e outros (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

A metodologia de trabalho do referido grupo de pesquisadores iniciou-se de um planejamento geral que implicava na elaboração de monografias que seriam produzidas por cada pesquisador, em que deveriam investigar um tema ou pessoa do passado da educação brasileira, com intuito de construir uma compreensão da história por meio de um quadro histórico referente aos séculos XVIII a XX. Todo esse plano de pesquisa foi pensado e organizado por Ramos de Carvalho e fundamentado em documentação primária, a partir daí, foram produzidos trabalhos muito importantes para o arquivo da história da educação brasileira. Dentre muitos trabalhos, estão: “A ilustração brasileira”, de Roque Barros (1959), “Educação e sociedade no Brasil”, de Jorge Nagle (1966), “A reforma de 1920 da instrução

pública no Estado de São Paulo”, de Antunha (1967), “O ensino secundário no império”, de Mariotto Haidar (1971), e “A escola normal no Estado de São Paulo”, de Leonor Tanuri (1973) (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.102).

O grupo de pesquisadores, em questão, proporcionou como resultado da pesquisa teórico-prática realizada por ele, uma série de levantamentos de produção bibliográfica e de documentação que interessavam à educação brasileira, começaram a circular em arquivos e bibliotecas. Tal circulação se deu, primeiramente, de modo mimeografado e depois impresso. Em meio a muitos trabalhos, Vidal e Faria Filho (2005, p. 102-103) citam apenas dois: “Índice básico da Legislação do ensino paulista” (1890-1945), de Casimiro Reis Filho (1963), e o “Ensino normal de São Paulo (1846-1963): inventário de fontes”, de Maria Aparecida dos Santos Rocha (1973).

Segundo Bontempi Jr. (2001), talvez como consequência dos estudos do grupo antes referido, a história da educação no Brasil, desde os anos de 1960, tornou-se, significativamente, melhor incluída no programa geral da cátedra.

Para Tanuri (1998, p. 141-142), a disciplina história da educação foi entendida pelo Conselho Federal de Educação (CFE 251/62), “Como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna, e, dentro desta orientação, conterà uma divisão especial dedicada à história da educação brasileira”. Talvez, então, como fruto da motivação dada pelo parecer deste dito Conselho, é que esta história da educação tornou-se mais significativa no programa da referida cátedra. Este Conselho Federal de Educação especificava que o currículo mínimo dos cursos de pedagogia deveria usufruir da disciplina história da educação como componente do seu currículo.

E na visão de Vidal e Faria Filho (2005), essa atenção significativa voltada para a disciplina história da educação, talvez, ainda, tenha sido devido a aposentadoria de Azevedo, em 1961. Conforme Mirian Warde (1998, p. 93-94), esse grupo de pesquisadores apresentou com sua produção, um esboço de “um projeto de construção de uma história da educação brasileira autônoma, apoiada em levantamentos documentais originais, capaz de recobrir o processo de desenvolvimento do sistema público de ensino”.

Para Monarcha (1996, p.36), todo esse projeto antes mencionado, desenvolveu-se no interior dos cânones do realismo histórico, formando uma figuração de que denominou de “atos inaugurais” da história da educação brasileira

em São Paulo, por favorecer a constituição de uma mentalidade histórica em educação por meio de “sedimentação e divulgação de uma metodologia privilegiada; profissionalização de um tipo de autor: o professor universitário; delimitação de um objeto de estudo e conhecimento e constituição de um público leitor específico”.

Em 1971, Laerte Ramos de Carvalho propagou o artigo “A educação brasileira e sua periodização”, no volume que foi resultado do “1º seminário de estudos brasileiros – Encontro Internacional de Estudos brasileiros”, e que aconteceu no instituto de estudos brasileiros da USP (IEB – USP). Neste artigo Ramos de Carvalho, criticava a utilização da história política e administrativa brasileira como marco, no tempo cronológico, para a história educacional. Isso se confirma na afirmativa: “a medida que nos aprofundamos na análise de nosso passado educacional, mais se nos reforçam as convicções sobre a inadequação deste modelo tradicional de periodização para a compreensão da história da escola brasileira” (CARVALHO, 2001, p.138).

Laerte Ramos de Carvalho exercia não só uma liderança acadêmica do seu grupo de pesquisa, mas também uma liderança política. Isto revela-se em seus vários cargos públicos que assumiu, tais como: diretor do centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo, entre 1961-1965; diretor do Departamento de Educação da FFCL-USP, entre 1963 e 1965; reitor da Universidade de Brasília, entre 1965 e 1967, e primeiro diretor da Faculdade de Educação da USP, em 1969, (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Todo esse contexto favoreceu a constância e permanência de edificação de uma história da educação brasileira autônoma e sua figura como referência de quem inaugurou uma historiografia educacional paulista; é o que apontam Vidal e Faria Filho (2005, p. 104), pois todos esses cargos públicos:

(...) por certo, oportunizou-lhe apoio institucional e político para assegurar a perenidade desse projeto de “construção de uma história de educação brasileira autônoma” e seu lugar de “ato inaugural” de historiografia educacional paulista. Permitiu-lhe, também, a manutenção de um viés liberal de análise nos estudos históricos em educação, a despeito do crescimento da influência da teoria marxista, propiciado pela criação dos programas de pós-graduação em educação no país, nos anos de 1960 (ainda que durante os anos de 1970, interpretações de matriz marxista tenham surgido na pós-graduação da faculdade de educação da USP, instalada em 1971).

A escrita da geração de pesquisadores ligados à academia, (à cátedra) não expressava as mesmas características trazidas por Fernando de Azevedo, nem a mesma peculiaridade analítica embasada na matriz sociológica. Pois, esta escrita enfatizava um aporte filosófico. Contudo, os autores de tal escrita aproximavam-se de Azevedo por terem em comum a defesa de uma proposta de educação nacional significativamente parecida (VIDAL E FARIA FILHO, 2005).

Conforme os autores referenciados, os intelectuais Ramos de Carvalho, Villalobos e Maciel de Barros, eram liberais, e entendiam a escola como um direito de todos e um dever do Estado e tinham a crença de que o desenvolvimento social pela escolarização era o canal mais tranquilo para se equalizar as diferenças sociais e econômicas, compartilhando de um ideal meritocrático de organização social.

Observamos que todos estes intelectuais tinham visões de mundo e posturas políticas comuns em alguns aspectos e diferenciadas em outros.

E no que refere-se a matriz teórica de análise a respeito da história da educação, distinguem-se entre concepções sociológicas e filosóficas, revelando, com isso, a riqueza de interpretações e contribuições que recebeu e recebe a História da Educação no Brasil.

Os autores mencionados, inclusive Azevedo, realizaram toda uma movimentação em favor da Escola Pública e assinaram o Manifesto de 1959. Essas iniciativas se deram em meio as várias discussões da elaboração da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (VIDAL & FARIA FILHO, 2005)

Como afirmado, anteriormente, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, emergiram os programas de pós-graduação em educação, e isto fez modificar a configuração dos trabalhos na disciplina História da Educação. Devido,

menos por um afastamento dos primados da relação entre história e filosofia; mais, ao contrário, por uma ênfase nessa aproximação baseada em um referencial teórico marxista apoiado primeiramente em Althusser (fim dos anos de 1960 e 1970) e depois em Gramsci (anos de 1970 e 1980) (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.105).

As Universidades Católicas, como a PUC-Rio, e a PUC-SP, foram as primeiras a implantarem os referidos programas. Estes programas reuniram uma gama de acadêmicos ligados à Igreja católica (WARDE & CARVALHO, 2000).

Houve, portanto, uma “[...] confluência entre o pensamento marxista e a nova pregação da Igreja, exposta nas conferências do Conselho Episcopal Latino-Americano de Medellín (1969) e Puebla (1979)” (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.105).

Expressando um efetivo vínculo político na batalha contra a ditadura militar (1964-1984), os novos intelectuais não rompem com o estilo azevediano de escrita da história da educação do Brasil, mas a ele se adequou, enfatizando a importância da ação política dos intelectuais e do conceito de Estado ampliado, advindo de Antônio Gramsci (Teórico Neo-marxista) (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.105).

Assim, como Azevedo [havia] pensado: sujeitos conscientes dos problemas sociais (educacionais em particular) poderiam intervir de fora para dentro da história reorientando seu rumo; essa intelectualidade acreditava que a legitimidade dessa intervenção seria conferida pelo acerto da leitura social e política da qual os intelectuais seriam portadores; a sua eficácia medida pela capacidade de reorientar as ações da sociedade política sobre a sociedade civil (WARDE & CARVALHO, 2000, p. 26).

Em todos os períodos históricos da história da educação brasileira, sempre houve mais de uma influência teórico-metodológica, político-ideológica, e epistemológica, que perpassou e perpassa tal história. Percebemos que a teoria marxista com seu método, permeou, de modos distintos, via Althusser e via Gramsci, à referida história; trazendo contornos marxistas, ora de recusa a todo poder ligado ao aparelho institucional do Estado (concepção Althusseriana), e ora apontando o trajeto da inserção dentro deste mesmo aparelho Estatal, por meio dos intelectuais orgânicos, numa perspectiva de Estado ampliado, com sua relação entre a infraestrutura e a superestrutura (concepção Gramsciana).

Esta história da educação também foi marcada pela doutrina social da Igreja Católica, como observamos anteriormente. Havia ainda uma tendência à padronização da formação dos professores na área da educação, por meio de manuais escolares (herança da matriz Positivista). Além de um pragmatismo que prevaleceu, principalmente, nos anos de 1930 e 1940, nessa história. (Resquícios da concepção empirista, também vinculada ao Positivismo e suas derivações).

É o que confirmamos nas citações a seguir:

os aspectos que chamavam mais atenção na produção inicial dos programas de pós-graduação eram ‘a abordagem dialética associada ao veio teórico da dependência, a importância metodológica atribuída ao contexto e o peso exercido pelas determinações econômicas’. Os trabalhos recorriam, em geral, a documentos impressos, primando pelo estudo da legislação (BARREIRA, 1995, p.236).

Vidal e Faria Filho (2005, p.106), afirmaram também que, “os eixos da análise oscilavam entre as ideias pedagógicas e a organização do sistema público de ensino: temas presentes na historiografia educacional brasileira desde os primeiros textos do século XIX”.

Pouco se constrói de novo, muito se repete dentro da produção do conhecimento, é o que constatamos.

Voltada a explicar o presente e nele intervir, essa historiografia confirmou o pragmatismo já identificado por Mirian Warde para os anos de 1930 e 1940, consolidando uma escrita da história da educação presa ao que a autora denominou de ‘presentismo pragmatista’ (WARDE, 1990, p.9).

Sobre os manuais de formação na história da educação, temos que:

Muitos dos primeiros estudos elaborados no interior desses programas de pós-graduação chegaram aos cursos de formação de professores, em nível secundário ou superior, e aí foram difundidos como manuais escolares. A Vinculação ao pensamento religioso (e o engajamento político) por parte de vários dos seus autores fez com que mantivessem a postura salvacionista, identificada por Eliane Marta T. Lopes e Ana Galvão (2001), para os manuais que os haviam antecedido, manifestando ‘a fé na educação como símbolo de poder de intervenção no domínio das consciências’, como afirmou Clarice Nunes (apud VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.106).

Sobre a produção em História da Educação na contemporaneidade Brasileira (1980 a 2001) temos que nesta reflexão continuamos nos fundamentando em Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho; que construíram um balanço sobre a produção em História da Educação no Brasil na atualidade.

Entretanto, outros autores também refletem sobre esta produção, como a Marta Maria de Araújo (2005), que faz todo um levantamento da produção em H.E. das regiões Norte e Nordeste, construindo um estado da arte .

Araújo (2005), diz sobre a importância e a necessidade na academia, e da própria ciência, dos estudos que fazem inventários e mapeiam a produção em

determinada área do conhecimento, denominados de “estados da arte” ou “estado do conhecimento”, e revela que este tipo de trabalho surgiu no espaço educacional, no Brasil, em volta dos anos de 1980.

Desde 1984 iniciou-se a fomentação para uma atitude investigativa, sobre a história da educação no Brasil, voltada a inventariar, avaliar, mapear e cartografar a produção acadêmica (do Norte e Nordeste) “em termos do quantitativo de títulos, da periodicidade, das fontes documentais, das temáticas e das abordagens dominantes e emergentes, com base em dissertações de mestrado e teses de doutorado” (ARAUJO, 2005, p.289). Bem como, a produção feita por livros e artigos, além dos trabalhos apresentados em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Araújo (2005), afirmou que em nível de Região Nordeste, até 2005, pelo menos três historiadores da educação, ligados aos programas de pós-graduação em educação de universidades federais dessa região, dedicaram-se ao exame e à socialização da construção do conhecimento da H. E. nos níveis regional e local.

Araújo em seu artigo “A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte — O Estado do Conhecimento (1982-2003)” apresentou quadros demonstrativos com as seguintes temáticas: “Número de dissertações e teses defendidas nos PPGEs da Região Nordeste”; “Numero de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte”; “Linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação em educação das Regiões Norte e Nordeste”; “Natureza da produção em história da educação nos programas de pós-graduação em educação da Região Nordeste”; “Natureza da produção em história da educação nos programas de pós-graduação em educação das Regiões Nordeste e Norte”; “Natureza da produção em história da educação nos programas de pós-graduação em educação das Regiões Nordeste e Norte”; “Conjunto da produção em história da educação nos programas de pós-graduação em educação das Regiões Nordeste e Norte”.

A autora afirma que, “por sua natureza avaliativa, os estudos do tipo estado do conhecimento permitem trazer à luz iniciativas desconhecidas ou ainda na penumbra numa certa comunidade de pesquisadores” (ARAUJO, 2005, p.297).

Diante das pesquisas realizadas foi constatado que junto aos referenciais sociológicos marxistas predominantes acrescentaram-se uma pluralidade de enfoques e modalidades historiográficas da história cultural. Em que vários estudiosos das Ciências Humanas passaram a fazer parte das produções do

conhecimento dos historiadores da educação. Estes percebiam, cada vez mais, a necessidade da interdisciplinaridade do conhecimento humano como indispensável no trabalho historiográfico.

O texto escrito pela Marta Maria de Araujo, decorreu o seu estudo por todo o período de 1982 a 2003, em que ela observou que durante esses 21 anos, houve um crescimento contínuo da produção acadêmica e científica de história da educação no Brasil, principalmente nos programas de pós-graduação da Região Nordeste.

Também nesta mesma direção de análise historiográfica em História da Educação, estão Catani e Faria Filho (2005).

Catani e Faria filho (2005), realizaram uma investigação dos trabalhos produzidos no GT HE da ANPED, em que realizou-se um exame do interior do grupo de trabalho (GT) percebendo a produção realizada.

O GT em HE foi caracterizado por 2 fases em sua trajetória. Uma 1ª fase que iria de 1984 a 1989 e uma 2ª de 1990 em diante.

Em 1984 nasce o GT-HE, e em 1985 “vinga o empenho da demarcação do papel da história da educação articulada a uma visão de história que reconhece a dimensão educativa do próprio movimento histórico” (CATANI & FARIA FILHO, 2005, p.89).

Clarice Nunes (1991), relatou que as preocupações que estavam na centralidade do GT foram questões sobre a produção de uma historiografia da educação local, seus problemas e possibilidades.

Todos os trabalhos apresentados foram modelando o perfil da produção desta época. E em 1989 aconteceu a 12ª Reunião em São Paulo, em que a temática geral da reunião foi a LDB. Também nesse período pretendia-se dar continuidade à experiência de levantamento de fontes em arquivos sobre alguns temas específicos, tais como a educação feminina. Bem como, houve uma clara dedicação em favorecer a discussão das pesquisas em suas dimensões Teórico-metodológicas.

Já numa outra fase do GT (2ª fase), em 1990, (este ano representou um momento importantíssimo para a configuração do Grupo de Trabalho), aconteceu a 13ª Reunião, que contou com um aumento significativo no número de trabalhos apresentados e os temas versaram em torno da História da Educação no substantivo feminino, e projetos e instituições na História da Educação.



Esta fase do GT (ou 2ª momento) significou o direcionamento da ação que se deu pela renovação da interpretação histórica, quer se trabalhassem antigas temáticas, quer se procurassem construir novos objetos.

Face a este quadro, levantou-se algumas questões como pano de fundo, que foi a dificuldade de compatibilizar quadros teóricos — com seus ritmos, densidades e uma história específica — na prática histórica.

Conforme Clarice Nunes (apud CATANI & FARIA FILHO, 2005, p.94-95):

Essa questão está posta na medida em que a flexibilidade das fronteiras dos conhecimentos provoca uma interpenetração de saberes em construção no âmbito da sociologia do conhecimento, da antropologia, da psicanálise e da literatura. Isso reflui na nossa prática sob a forma de tensão entre posturas que necessariamente não se excluem, e sim ocasionam fértil debate. Um exemplo do que afirmamos é a interlocução travada entre uma concepção materialista histórica, e, outra, que se autodenomina “história das mentalidades” ou “história antropológica”. Essa interlocução, apesar da produção a partir de outras concepções, deu tom aos trabalhos apresentados na reunião. Esse diálogo é uma busca de crítica rigorosa aos limites entre essas concepções, assim como uma tentativa de problematizar certas categorias básicas com que lidamos na nossa prática (...).

Seminários nessa época também foram realizados, discutindo temáticas como “Educação, cultura e relações de gênero”, etc. O GT, ainda nesse período, manteve interrelações com outras entidades de produção das análises históricas e com pesquisadores de outros países.

Em 1991, houve a 14ª Reunião do GT, em que as temáticas trabalhadas apoiaram-se em 3 eixos da História da Educação, que foi “um novo olhar sobre temáticas já estudadas”, “novas perspectivas” na H.E., Teoria e Método na H.E.

Em 1992, houve a 15ª Reunião Anual, em que destacaram-se temas ligados a gênero, historiografia e fontes, entre outros, e em 1993 a 16ª Reunião do GT, que teve como tema geral “Paradigmas, avaliação e perspectivas”.

E nos anos seguintes (1994, 1995, 1996, 1997, 1998 e 2000), foram várias Reuniões do GT em H.E. e versaram sobre temas diversos, numa perspectiva de pluralidade.

Portanto, sobre a História da Educação no Brasil, Carvalho (2000), evidencia as mudanças ocorridas nesse domínio, nos anos 1990, e refere-se a uma “nova história da educação brasileira”, nascida ao final dos anos de 1980 e marcada pelo

rompimento com uma tradição originada nos anos de 1930 e de 1940 e consolidada nos anos de 1970, quando da institucionalização dos cursos de pós-graduação no país.

Catani e Faria Filho (2005), foram muito felizes ao trabalharem as inúmeras produções do Grupo de Trabalho em História da Educação da Anped do ano do seu nascimento em 1984 até o ano 2000. Pois, construíram um relatório cuidadoso do desenvolvimento das produções em H.E. no Brasil. Mostrando, dentre outros elementos, os objetos de estudo, no que refere-se a sua diversidade e atualizações, até os autores mais recorridos nas produções teóricas. Também levantaram os tempos e temas de pesquisa mais predominantes em cada reunião do GT, as apropriações dos autores nas produções e as fontes pesquisadas, constataram sobre o fortalecimento de diretrizes específicas de pesquisa, além de perceberem a atuação do grupo de pesquisadores mais presentes no GT. A partir desse estudo, constatamos o surgimento das discussões sobre instituições educativas, e a relação entre gênero e educação, a partir de 1990.

Todo esse contexto nos permite perceber o campo fértil para novas produções intelectuais na linha de História da Educação, que surgiu a partir da criação dos cursos de pós-graduação no Brasil e, principalmente, com a criação dos grupos de pesquisa (como o GT em H.E.) ligados as Associações do campo em H.E. (em nível nacional ou regional), e outros tipos de entidades acadêmicas. Nesse sentido, o pluralismo defendido nesta tese tem possibilidades de efetuar-se.

Para Vidal e Faria Filho (2005), quatro dimensões foram enfatizadas pelos autores em suas análises sobre os balanços da produção antes descrita: recorte temático, fontes pesquisadas, recorte temporal das pesquisas e reflexões teórico-metodológicas trabalhadas.

No que diz respeito sobre os tempos pesquisados, houve nos anos de 1980 uma maior atenção e estudos referentes a primeira metade do século XX; ou seja,, havia uma concentração desses estudos nesse recorte temporal acima afirmado. Já nos anos de 1990, houve uma dispersão temporal, em que envolvia os períodos que antecederiam e os que sucediam esse marco, que foi a primeira metade do século XX; isto é, os estudos se davam em torno dos períodos anteriores e posteriores a esse momento da história. Sendo este século XX considerado o período que mais mereceu a reflexão dos pesquisadores em História da Educação (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Mirian Jorge Warde (1984, p.1), ao investigar as teses e dissertações produzidas entre 1970 e 1984, afirmou:

mais de oitenta por cento dos estudos referem-se à etapa republicana e desse período as duas fases que têm atraído o maior número de interesse são a Primeira República e a Era de Vargas, mais esta do que aquela, e, nesta, mais o Estado Novo.

Warde (1984) observou que, geralmente, os recortes temporais não dependiam e não tinham relação direta com os objetos analisados. Dessa forma,

independentemente do objeto e da ótica a partir da qual ele é tomado, as periodizações são dadas pelos marcos consagrados na chamada referência política- Colônia, Império, Primeira República, Período Vargas, República Populista e o pós-64 (p.1).

Os tempos investigados são diversificados e vinculados aos grandes marcos da política brasileira. Isto revela um pluralismo temporal, que desencadeia uma série de outros pluralismos, inclusive de temáticas e fontes de pesquisas as mais variadas, próprias de cada contexto temporal, em seus diferentes níveis de evolução intelectual, tecnológica, científica, etc.

Os dados referentes aos congressos luso-brasileiros e aos trabalhos apresentados no GT História da Educação da ANPED demonstraram as duas tendências acima aludidas [sobre os tempos pesquisados ligados aos séculos XX e XIX] a maior atenção ao século XX, sobretudo em sua primeira metade, convivendo com uma expansão do interesse dos pesquisadores pelo século XIX (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.109).

Clarice Nunes (1998, p.23) também expressou em seu levantamento sobre o 1º Congresso luso-brasileiro: “Apesar do predomínio de pesquisas sobre o período republicano, alargamos mais nosso conhecimento ampliando, mesmo discretamente, o número de trabalhos sobre a sociedade imperial e o momento da colonização do país”.

Cláudia Alves, no II Congresso, em 1998, realizou o levantamento dos resumos dos trabalhos apresentados neste Congresso, e chegou a conclusão que o período mais trabalhado pelos pesquisadores iniciava-se, na maioria das vezes, em torno de 1920 e prolongava-se por todo o século XX. Entretanto, continuava uma

atenção de estudos concentrada em volta da primeira década dos novecentos (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Contudo, Cláudia Alves (apud VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.109), destacava que:

O segundo grande período mais discutido pelos participantes deste II Congresso foi o que se estende de fins do século XIX ao início do XX. A maior parte se dedicou ao grande segmento temporal de final de um século e início de outro, o restante das pesquisas se dividindo em dois subperíodos: o momento final do século passado e o começo de nosso século [XX].

A referida autora também observou, a permanência do ano de 1930 como período marcante e importante para o começo das pesquisas; esta observação também havia sido feita por Mirian Warde (1984).

Há todo um processo dialético de tempos investigados, que permite um ir e vir na cronologia da história, permite ainda o encontro do novo e do antigo, bem como, os desencontros, contradições, que impulsionam sempre mais para o avançar das pesquisas, sem jamais esgotar os objetos à revelar, dentro de cada demarcação do tempo, numa pluralidade enriquecedora de fluxos temporais, que também são fluxos históricos com suas produções teórico-metodológicas, marcadas por contextos sociais, históricos, econômicos, culturais, políticos e educacionais específicos de cada momento.

Tudo se dá dentro do lapso temporal e espacial: as descobertas, as conquistas, as evoluções, as mudanças, a pluralidade da história, das teorias, dos métodos e metodologias, das visões de mundo, das práticas educativas. Também a História da Educação Brasileira se materializa na riqueza da pluralidade dos tempos investigados.

No III Congresso Luso-brasileiro e no grupo de Trabalho História da Educação existem 4 delimitações temporais básicas, que surgiram, nos balanços apresentados neste III Congresso e neste GT, e mostram a concentração dos estudos no século XX. Tudo isso, foi evidenciado numa análise de uma série temporal em torno de 20 anos, no que refere-se ao GT, bem como, também é evidenciado numa evento pontual, como o Congresso (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Se considerarmos, ainda, a possibilidade de que parte significativa dos trabalhos que se iniciaram no final do século XX trata mais profundamente desse próprio século, poderemos levantar dúvidas sobre o crescimento do interesse dos pesquisadores pelos períodos anteriores. [...] os novos pesquisadores continuam concentrando seus investimentos em investigações que tratam do século XX (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.110).

As quatro delimitações temporais básicas, anteriormente referidas, foram:

**Quadro3 - Períodos pesquisados**

| <b>Período/Evento<br/>(séculos)</b> | <b>III Congresso Luso-<br/>brasileiro 2000<br/>%</b> | <b>GT História da Educação<br/>(1984-2000)<br/>%</b> |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Antes do XIX                        | 7                                                    | 3                                                    |
| XIX                                 | 10                                                   | 17                                                   |
| Final do XIX/Início do XX           | 20                                                   | 20                                                   |
| XX                                  | 63                                                   | 55                                                   |
| Outros                              | -                                                    | 5                                                    |
| <b>Total</b>                        | <b>100</b>                                           | <b>100</b>                                           |

**Fontes:** Veiga e Pintassilgo, 2000; Catani e Faria Filho, 2002; Vidal & Faria Filho, 2005.

Contudo, também há um crescimento das pesquisas voltadas para os tempos que antecedem o século XX, mas com menos expressão.

Foi ainda, observado por Cynthia G. Veiga e Joaquim Pintassilgo (2000, p.11), no III Congresso Luso-brasileiro, que os trabalhos produzidos detinham em suas pesquisas um recorte temporal com uma característica interessante, ou seja, havia “na maioria das comunicações, uma clara libertação da sua delimitação temporal relativa à cronologia política”. Isto, talvez, expressaria a superação da tendência em escolher os marcos temporais reconhecidos pela referência política, em contextos históricos políticos destacados.

Ao analisarem os dados do GT História da Educação, Catani e Faria Filho (2002, p.124-125), perceberam que:

Estas formas de organizar os dados, no entanto, não podem deixar a impressão de que outras maneiras de fazê-lo não são possíveis ou não existam. É importante frisar que formas anteriores de periodização de nossa história educacional, baseadas em critérios externos ao campo educacional, sejam eles políticos ou econômicos, convivem, no conjunto dos trabalhos, com a busca de temporalidades próprias aos fenômenos analisados. Assim, podemos observar a permanência de uma história da educação colonial, ou da educação imperial, ou da educação na Primeira República, e a

emergência de tempos como últimos anos do Império, anos 1920, 1900 a 1935, 1930 a 1933, dentre outros. Pode-se concluir claramente pela existência de um painel diverso e multifacetado de tempos e de práticas historiográficas, no qual a inovação e a tradição de pesquisas no campo se fazem presentes.

De fato, como afirmado na citação anterior, um painel diverso e multifacetado de tempos e de práticas historiográficas, no qual a inovação e a tradição de pesquisas no campo se fazem presentes, revela que a minha tese se confirma, constantemente, no percurso da História da Educação Brasileira, ao percebermos todo um pluralismo presente em várias dimensões da historiografia educacional. Este aspecto diverso e multifacetado de tempos e práticas se interligam à multiplicidade dos recortes teórico-metodológicos – que veremos mais a frente -, formando uma totalidade dialética, em que a inovação e a tradição de pesquisas no campo se fazem presentes. Isto é, as historiografias produzidas em seus diferentes lapsos temporais, diferentes temáticas e fontes, diferentes recortes teórico-metodológicos, formam um conjunto rico e plural de elementos novos e antigos, de aspectos que se identificam entre si e outros que se contrapõem, de avanços e retrocessos, de exageros e equilíbrios, de subjetividades e objetividades, de sínteses e separações, etc. em que não há um só elemento que possa isolar-se e atingir algum estado de pureza, mas, ao contrário, todos os elementos desta historiografia interagem-se, numa interrelação de complementaridade, construindo um pluralismo embasado em várias epistemologias, capaz de distinguir cada uma destas epistemologias, e tentando conciliar o que é possível de fazê-lo; tudo isso, num desenrolar sistematizado e legível.

Pois – como dito anteriormente – as epistemologias são diferenciadas entre si, mas, podem comunicar-se, sem posturas autoritárias, discriminatórias, prepotentes ou desrespeitosas. Os autores Vidal e Faria Filho (2005), questionaram sobre como os diferentes analistas da área da história da educação explicaram a respeito das concentrações ou dispersões dos tempos investigados, em diversos contextos históricos. E esclareceram que todos concordavam que havia grande expressividade e atratividade na complexificação do campo e do sistema educacionais brasileiros ao longo do século XX, dessa forma, chamavam atenção sobre si mesmos. Contudo, tais autores alertaram que essa não é a única resposta que podemos obter.

Nesse sentido, para Mirian Warde (1984), que trabalhou, especialmente, com Teses e Dissertações, esse fato ocorreria pelo submetimento das práticas historiográficas da educação aos momentos relevantes e consagrados pela política e, por isso, em sua maioria, exteriores ao campo educacional. Ainda para a referida autora, tudo isto, revela a escassa criatividade dos pesquisadores da área, bem como, a “tendência de se caminhar pelas fendas já abertas pela historiografia da educação, quando muito acrescentando novos dados, mais do que vasculhando as muitas zonas de sombras na quais se encontra a história da educação brasileira” (WARDE, 1984, p.5).

Outros autores descartaram esta tendência mostrada por Mirian Warde. Pois, a partir da segunda metade de 1990, tais autores procuraram outros motivos para esclarecer a concentração ou a dispersão dos trabalhos pelos diferentes tempos estudados. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Para ilustrar esta colocação, Cláudia Alves (apud VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.113), explicou que houve uma motivação para que existisse uma concentração dos trabalhos no século XX: “[...] sobre a incidência e a insistência do olhar sobre a educação neste século (XX), é que ele tem oferecido ao historiador da educação maior quantidade e variedade de fontes” (ALVES apud VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.113).

Contudo, outros autores também apresentaram que os estudos e investigações historiográficas educacionais, não se deram apenas referentes aos períodos do século XX, mas o século XIX também foi alvo de interesse. Nesse sentido, Libânia N. Xavier, apontou que

De uma maneira geral, os educadores estão interessados em compreender as especificidades da gênese e do desenvolvimento da escola pública, a partir do século XIX, observando como este modelo escolar articula-se ao processo de constituição da esfera pública em nosso país, de secularização da cultura e de progressiva especialização do campo educacional, consoante um projeto de construção da nacionalidade (XAVIER, 2001, p.224).

Cynthia G. Veiga e Joaquim Pintassilgo (2000), quando analisaram os trabalhos do II e do III Congressos Luso-brasileiro respectivamente. Para estes, a concentração dos estudos sobre o século XX era enfatizada devido um determinado “presentismo” que havia na área e pelo crescimento da quantidade de

pesquisadores que utilizam fontes orais, e, que, por isso, apenas podem trabalhar com um tempo mais próximo, devido precisarem dos seus pesquisadores vivos para a coleta de informações orais. Esta explicação também foi dada por Cláudia Alves (1998).

Quanto aos temas e fontes estudados e produzidos, existe, na atualidade, em meio aos historiadores da educação no Brasil, um consenso quanto as renovações temáticas e metodológicas realizadas na área.

Quanto aos temas estudados e as fontes produzidas, existe, na atualidade, em meio aos historiadores da educação no Brasil, um consenso em relação às renovações temáticas e metodológicas realizadas no âmbito da disciplina; em que há uma relação íntima entre uma e outra renovação que aparecem apontadas nos balanços analisados e em vários e diversificados trabalhos sobre esta área de pesquisa, produzidos recentemente no Brasil. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Contudo, apesar do consenso antes afirmado, a autora Mirian Warde diz que essa renovação não alterava aproximações já consagradas na disciplina para alguns objetos. Destacando a dificuldade de inovação verificada nas teses e dissertações, pois, quando abordavam sobre a República – com raras exceções – se detinham sobre a organização escolar, a legislação do ensino e as diferenças entre uma e outra. Isto também se repete em relação a outros períodos, é o que afirma tal autora:

Em relação à Colônia, abordam o caráter elitista da educação jesuítica e depois as modificações introduzidas na educação anterior. Quanto ao Império, falam da desconsideração pelo ensino elementar [...] e da lamentável inexistência de uma universidade nos moldes daquelas que as sociedades mais esclarecidas haviam criado. (WARDE, 1984, p.2).

Percebemos que há uma gama de temas e fontes novas que surgem no campo da História da Educação Brasileira, apesar de algumas resistências em termos de mudanças sobre temas que se consagraram.

Esta diversidade de temas e fontes pode conduzir a um pluralismo epistemológico ou pode conduzir a um ecletismo epistemológico. Tal condução vai depender do tipo de sistematização que se dará em torno desta variedade de temáticas e fontes; e, para isso, será necessário observar se há uma clareza e distinção dos aportes teórico-metodológicos, e as bases epistemológicas, destes aportes, dos autores trabalhados no corpo da produção acadêmica. Pois, se estes



autores forem apresentados nesta produção, de modo a inter-relacionarem-se de forma a transparecer suas convergências e divergências sistematizadamente, isto propiciaria uma tendência ao pluralismo. E se, em contrapartida, os autores apresentados se comunicarem de maneira aleatória e confusa, sem diferenciar suas concepções de mundo, neste caso levaria a uma aproximação ao ecletismo. Além de que, os temas-objetos de estudo — precisam estar norteados por uma constante relação entre micro e macrorrealidades dialeticamente, para, com isso, caracterizarem-se numa perspectiva plural.

Vidal e Faria Filho (2005), ao abordarem sobre a historiografia da educação brasileira nos anos de 1990, evidenciaram, — a partir da análise da produção apresentada em três Congressos luso-brasileiros e a partir dos dados referentes aos trabalhos apresentados no GT. História da Educação, que há um maior interesse dos pesquisadores pelas “questões teórico-metodológicas”. É o tema “fontes e metodologias” surgiu como 2º lugar, junto do tema “profissão docente”.

Entretanto, até meados da década de 1990 a temática sobre aspectos teórico-metodológicos, estava em grande efervescência, mas, posteriormente, tendeu para um determinado decréscimo e depois para certa estabilidade (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Também houve a permanência de temas tradicionais da pesquisa em história da educação, como, por exemplo, “história das políticas educacionais” e “sistema escolar”. O primeiro, presente nos congressos, e o segundo, contido no GT História da Educação. Também surgiram outros temas como “pensamentos e ideias educacionais, pedagógicas” (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Contudo, os referidos autores alertam para o fato de que estes temas, anteriormente mencionados, de maneira geral, podem estar sendo analisados fundamentando-se em óticas diferentes das que foram consideradas nos anos de 1970 e 1980:

No lugar de um inventário das ideias pedagógicas dos grandes autores e de uma aproximação bastante idealista das mesmas, aparecem, cada vez mais, abordagens que operam com noções como a de circulação e apropriação ou, mesmo, de saberes escolares, que significam uma mudança acentuada do enfoque teórico-metodológico utilizado e, assim, das conclusões a que os trabalhos têm chegado. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.117).

Para Catani e Faria Filho (2002, p.126), os novos referenciais, antes referidos, tem propiciado

a explosão dos temas e objetos de pesquisa em história da educação nos anos 90... (Contudo), sob aparente dispersão, observa-se, certamente, o adensamento de linhas como: a história da leitura e dos impressos, a história das práticas e processos de escolarização e a história da profissão docente.

Outra inovação relacionada aos temas, destaca-se a temática sobre culturas escolares, pois, houve um fortalecimento e adensamento dos trabalhos voltados a este tema. Isto tem favorecido penetrar nos aspectos cruciais da sala de aula e também desnaturalizar a instituição escolar, além de conduzir ao processo de historicização da própria institucionalização da educação escolar e à discussão, de modo articulado, dos tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos presentes no processo de escolarização da sociedade. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Há, de fato, nos anos de 1990, uma grande inovação temática, que, concomitantemente, também acompanha uma inovação em termos de fontes de pesquisa, na história da educação. Este quadro leva a uma diversidade de produções teórico-metodológicas, que podem direcionar ao pluralismo epistemológico ou ao ecletismo epistemológico.

No final da década de 1990, as fontes tradicionais continuam, tais como a legislação e os relatórios oficiais, e, conjuntamente, surgem outras, não comuns no campo da história da educação, como as autobiografias, memórias, imagens, inclusive fotográficas, revistas pedagógicas, jornais, livros didáticos, filmes, músicas e materiais escolares. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Há ainda, também nesse período antes mencionado, um aumento de atenção, na área da história da educação, sobre a localização, o tratamento, a guarda e a disponibilização de acervos documentais. E isto também tem se tornado em objetos de pesquisas e de publicações na área, além das discussões em eventos. Nesse contexto, os pesquisadores têm percebido a necessidade de se estabelecer políticas públicas voltadas à conservação dos documentos educacionais.

Emerge ainda nos anos de 1990, algumas preocupações, como, por exemplo, a preocupação com a utilização prioritária de fontes oficiais como os órgãos estatais

e apresentam “feições prescritivas”. Além da ausência de certos materiais escolares, como cadernos, provas e exames avaliativos, essenciais para a compreensão da rotina e das práticas escolares (VIDAL & FARIA FILHO, 2005).

Em relação às novas fontes incorporadas, chama-se a atenção para a necessidade da produção de uma teoria específica sobre seu uso, evitando-se o risco da crítica interna a uma fonte baseada em parâmetros de inteligibilidade de outra. Ou seja, por exemplo, utilizar os mesmos parâmetros para análises de textos e imagens. Nesse sentido, há um clamor bastante generalizado sobre a necessidade de maior aprofundamento do debate sobre as formas, os fundamentos e os procedimentos referentes à apropriação e difusão das fontes orais na área. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 119).

A falta de teoria específica para objetos de pesquisa, advindos de fontes diferentes, que gera uma ausência de clareza em suas análises, isto é, que gera confusão em seu processo de apreensão e explicação; tudo isto pode favorecer a tendência ao ecletismo na produção do conhecimento, este seria uma mistura aleatória de teorias antagônicas, ou mesmo uma única teoria fundamentando objetos de pesquisas bastante divergentes.

Além dos pontos já abordados, surge a preocupação dos historiadores da educação, com a denominada história comparada, em que há “a exigência de revisão teórica e metodológica da comparação. Urge que repensemos tanto a herança positivista, quanto a certas contribuições do Movimento dos Annales” (NUNES, 1998, p.18).

Outra preocupação foi a ausência de trabalhos sobre o tema do ensino de história da educação. Houve, num panorama geral, uma mudança do perfil da pesquisa em história da educação brasileira, e isto significa uma renovação na área. Esta mudança está relacionada, — segundo Vidal e Faria Filho, 2005 —, a um avanço na maturidade das próprias instituições que abrigam os pesquisadores da área.

Se, em 1984, Mirian Warde apontava a fragilidade dos programas de pós-graduação e a pequena tradição de estudos na área como fatores constitutivos do pragmatismo presente nas 155 das teses e dissertações analisadas, o fortalecimento dessas instituições ao longo das duas últimas décadas parece ter repercutido favoravelmente na produção da área. Índícios disso podem ser percebidos na criação e manutenção, no interior da ANPED, do grupo de trabalho de História da Educação, avaliado, em todos os

balanços como o mais importante espaço institucional brasileiro para a produção de prestígio acadêmico e para a renovação dos estudos no campo [...]. Criado em 1984, no interior da principal instituição científica da área e utilizando muito positivamente desse lugar e do apoio institucional auferido, o GT História da Educação rapidamente tornou-se o principal espaço nacional de aglutinação de pesquisadores, de crítica historiográfica e de difusão de novos horizontes de pesquisas na área. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 121).

Assim, “o grupo difunde uma nova historiografia, estendendo sua influência para vários centros de ensino e pesquisa brasileiros”. (CATANI & FARIA FILHO, 2002, p. 115).

Também se faz importante destacar a criação , em 1986, do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” — HISTEDBR. Este grupo tem sua sede na Universidade de Campinas (UNICAMP), e tem vínculo com mais de 20 grupos em quase todos os Estados do Brasil e promove constantes reuniões para discussão dos resultados de suas pesquisas. Conforme Dermeval Saviani — coordenador geral do HISTEDBR —, em pronunciamento numa conferência no IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, ocorrido em 1997.

A tendência mencionada na citação anterior, refere-se ao “paradigma pós-moderno” e à história cultural, presente nas produções do grupo (VIDAL & FARIA FILHO, 2005). Porém, de acordo com levantamento de seus coordenadores, na produção do grupo “detecta-se uma multiplicidade de leituras, com predominância da concepção dialética da história e a emergência de outras modalidades metodológicas ligadas a chamada história cultural”. (SAVIANI & LOMBARDI, 2001, pp.140-141).

Há, na realidade, uma convivência entre modalidades teórico-metodológicas diferentes, em que o antigo e tradicional relaciona-se com o novo, apontado pela “pós-modernidade” e pela história cultural. Na verdade, estamos em meio a grande discussão da crise paradigmática, que se agudizou a partir dos anos de 1990, e que trata-se da polêmica relação entre o paradigma da modernidade e o da pós-modernidade. Para o primeiro, a defesa está na perspectiva das macro-narrativas teóricas, em que a teoria marxista tem sua evidência, e o contexto social considerado nos processos investigativos, por permitir uma compreensão global dos objetos de estudo. Nesse sentido, o método do materialismo histórico dialético

marxista contempla tal compreensão. Enquanto que o segundo paradigma, privilegia os particularismos dos objetos de estudo, às vezes, sem vinculação com a perspectiva global. Enfatiza as micro narrativas teóricas, e há todo um enfoque na dimensão subjetiva dos fenômenos analisados.

Em meio a todo esse múltiplo panorama de concepções teóricas e de mundo, diferente, e, por vezes, contraditórias, surgem as produções de pesquisas, com inúmeros e divergentes objetos de investigação e fontes as mais diversas. Esse panorama pode conduzir-se ao Pluralismo ou ao ecletismo epistemológicos, dependendo da sistemática intelectual e metodológica adotada pelo pesquisador. E todo esse perfil com características múltiplas em suas produções, está presente na História da Educação Brasileira, com destaque a partir dos anos de 1990 até os dias atuais.

Ao longo dos anos de 1990, a partir de um incremento das ações do GT de História da Educação e do HISTEDBR, a área se viu enriquecida com a constituição de inúmeras outras instâncias de aglutinação de pesquisadores e condensação, difusão de perspectivas teórico-metodológicas. A primeira grande novidade foi, ao que nos parece, uma mudança substantiva na forma mesmo de organizar e realizar as pesquisas: além da continuidade da tradição das investigações efetuadas individualmente, emergiu na área, como em todo o campo, da educação, uma multiplicidade de grupos de pesquisa que se colocaram o desafio de investigações de escopo alargado, de longo prazo e com grande preocupação com o mapeamento, organização e disponibilização de acervos documentais. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.122).

Houve todo um crescimento e amadurecimento intelectual na área da H.E na segunda metade dos anos de 1990, em que também foram organizadas as associações científicas desta área da história da Educação, como, por exemplo, a “Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)”, criada em 1996. Emergiu ainda, a “Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)”, em 1999. E vários foram os encontros, congressos e reuniões de trabalhos organizados no Brasil e em outros países, pelos pesquisadores brasileiros, além do aumento do intercâmbio com países estrangeiros; bem como, surgiram nesta década de 1990 a produção de revistas acadêmicas voltadas à temática da História da Educação.

De fato, tudo contribuiu para o surgimento de uma pluralidade de pesquisas na área da História da Educação, mas, o pluralismo defendido nesta tese não só

busca um aumento na variedade de pesquisas com suas diversas temáticas, fontes, referenciais teórico-metodológicos, etc. Mas, também busca uma articulação entre tudo isso, de forma clara, coerente e criteriosa, que almeja, principalmente, uma aproximação com a perspectiva de totalidade, pois, esta favorece a unidade na diversidade. Nesse sentido, o pluralismo aqui proposto não significa fragmentação do conhecimento, e não significa meramente uma diversidade, mas busca um fio condutor que articula essa diversidade e a torna unida, coesa. A perspectiva de aproximação com a totalidade pode tornar-se esse fio condutor. E isso implica em análises contextualizadas, em análises que relacionem micro e macrorrealidades, em análises que interrelacionem aspectos subjetivos e objetivos.

Vidal e Faria Filho (2005) colocaram que, diante de inúmeros intercâmbios, surgiu um débito presente nas inovações da área, com as tendências atuais da historiografia nacional e internacional. Tais autores que se referiram a Mirian Warde afirmaram que,

se, em 1984, Mirian Warde detectava uma relativamente pobre interlocução da história da educação com outras áreas disciplinares — como a história, economia, e sociologia, sobretudo — e constava “o fato de que a maioria dos trabalhos não reflete o acompanhamento dos debates que travam dos avanços que se realizam no campo dos estudos históricos em termos de novas referências explicativas” (WARDE apud VIDAL FARIA FILHO, 2005, p. 124); hoje afirma-se justamente o contrário, chamando-se a atenção para o alargamento da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas — sociologia, linguística, literatura, política, antropologia, geografia, arquivismo —, bem como para o fato de a história da educação ser, ao mesmo tempo, uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 124).

A H.E. e o seu “alargamento da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas”, afirmado na citação anterior, demonstra, claramente, o imenso campo fértil para o já mencionado pluralismo ou para o ecletismo epistemológicos. Contudo, faz-se fundamental perceber que esta interlocução, antes referida, não implica que a História da Educação irá perder suas peculiaridades, que conduza uma perda da sua identidade, pois, tal perda caracteriza um ecletismo. O

essencial é manter uma interlocução ou intercomunicação conservando-se a natureza daquilo que é próprio de cada área do saber, enriquecendo-se mutuamente, e, até mesmo, ampliando essa identidade, ao permiti-la descobrir-se sempre mais em sua complexidade, por meio do convívio e da troca de conhecimentos com as distintas áreas disciplinares.

Porém, questionamos: esse convívio pode gerar novas e distintas áreas do saber, com a perda total da identidade da área do conhecimento original? Alguns estudiosos apontam o saber transdisciplinar como este novo, fruto da fusão de saberes distintos.

Isso seria ecletismo? Acreditamos que o antigo e o novo sempre estarão juntos na produção do conhecimento, e esta relação (antigo e novo) pode se dar de forma clara ou não. Quando isso se dá de modo confuso, em que esta clareza não existe, isso sim é ecletismo. Portanto, transdisciplinaridade é uma relação dialética entre o antigo e o novo, em que há uma mistura de identidades do saber, que só passou a existir devido a relação com o antigo.

Acreditamos que não existe um saber no estado “puro”, no sentido de que não sofreu interferências de outros saberes. Nesse contexto, a História da Educação pode enriquecer-se com o Pluralismo, apontado nesta tese, ou empobrecer-se com o ecletismo; em que este último confunde teorias ao misturá-las aleatoriamente, sem clareza nas abordagens, sem uma direção definida ou objetivos claros no momento da utilização dos conceitos e dos teóricos e autores que explicarão estes conceitos. Por exemplo, um mesmo objeto de estudo pode ter várias possibilidades conceituais, entretanto, é fundamental que sejam esclarecidas estas possibilidades, suas finalidades e diferenças entre si; caso isso não se dê, estamos diante de um ecletismo na produção do conhecimento.

Bem como, também acreditamos que numa perspectiva dialética até as identidades de cada área do saber estão susceptíveis a alterações, devido a imensa dinamicidade, movimento, próprios desta dialética, que permite transformações. Entretanto, é necessário ter essência, e as relações entre constância e instabilidade, conservação e inovação, antigo e novo, essência e contingência, sempre existirão. Essa visão de conjunto e de busca da totalidade também é pluralismo.

Existem muitas tendências e influências teóricas e dentro do âmbito dos estudos históricos, Vidal e Faria Filho(2005), esclarecem que a tendência e influência mais reconhecida é a denominada nova história cultural francesa. Em que

esta aparece as vezes não muito explícita no corpo dos textos analisados pelos balanços realizados, e, outras vezes, explícita somente na bibliografia, e, em inúmeros outros casos, surge no diálogo significativo elaborado em trabalhos de caráter mais historiográfico. Tal influência nos estudos da história da educação brasileira da década de 1990 é notada por quase todos os pesquisadores que se voltaram aos levantamentos desse tipo e/ou aos trabalhos de crítica historiográfica da área.

Há todo um desenvolvimento da consolidação de uma dimensão disciplinar que cresce inserida no espaço pedagógico, porém, situa-se no campo da História Cultural (XAVIER, 2001, p.219).

Todavia, essa influência não é a única e,

[...] aparece ao lado de um número relativamente extenso de outras perspectivas teórico-metodológicas, nem sempre situadas no campo historiográfico. Dentre os trabalhos de balanço aqui utilizados, o único que avança minimamente nesse aspecto, dos diálogos teóricos estabelecidos pelos pesquisadores da área, foi o realizado por Catani e Faria Filho (2002) a respeito dos trabalhos apresentados no GT da ANPED. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 125).

O que percebemos é que existem poucos pesquisadores investigando os “diálogos teóricos estabelecidos pelos pesquisadores da área” (de História da Educação). Dessa forma, há uma imensa necessidade de descobrirmos que tipos de diálogos estão se dando: se numa perspectiva plural ou eclética? Conforme os moldes defendidos nesta Tese.

Quando se busca pesquisar os autores mais recorridos nas produções acadêmicas, também pode ser possível, em alguns momentos, perceber as tendências teórico-metodológicas assumidas nessas produções, ou mesmo, a confusão na definição destas tendências.

Vidal e Faria Filho (2005), apresentaram um quadro de Catani e Faria Filho (2002) em que são descritos os autores mais citados como referência teórica nas produções intelectuais. É o que veremos a seguir:

**Quadro 4 – Autores mais citados como referência teórica**

| AUTOR        | RECORRÊNCIA |
|--------------|-------------|
| Bourdieu, P. | 34          |
| Chartier, R. | 30          |



|              |    |
|--------------|----|
| Foucault, M. | 27 |
| Le Golf, J.  | 16 |
| Certeau, M.  | 15 |
| Chervel, A.  | 11 |
| Marx, K.     | 11 |
| Burke, P.    | 8  |
| Ariès, P.    | 7  |
| Scott, J.    | 7  |

**Fonte:** Catani e Faria Filho, 2002, & Vidal e Faria Filho, 2005.

De acordo com a análise do quadro, é possível afirmar que:

Ao ser empreendido o exame quantitativo da bibliografia, verificou-se que as referências numericamente superiores são feitas a P. Bourdieu, R. Chartier, M. Foucault, J. Le Goff, M. de Certeau e K. Marx, em ordem decrescente de recorrências, como pode ser visualizado no quadro (anterior). Caberia aqui, é evidente, prosseguir na análise e diferenciar a utilização desses autores no interior dos trabalhos, procurando identificar os tipos de apropriação operados pelos pesquisadores. Ainda nessa perspectiva, valeria a pena observar o lugar reservado a um sociólogo na produção histórico-educacional, como no caso de Pierre Bourdieu. A propósito dos referenciais presentes nas produções do GT e que se espraiam para a produção nacional nos anos 90, Carvalho (2000) assinala que a interlocução com as proposições de Roger Chartier, no campo da história cultural, teria marcado fortemente a renovação dos nossos estudos histórico-educacional. (CATANI & FARIA FILHO, 2002, p. 126).

Há uma ausência de uma análise mais aprofundada na área que busque revelar as diferenças desses autores no seio dos trabalhos, que procure identificar os tipos de apropriação realizados pelos pesquisadores, conforme mostra a citação anterior; porém, o levantamento apresentado no quadro anterior, demonstra que

Projetar para trás uma influência, atualmente tornada, de certo modo, hegemônica no campo, como a história cultural, pode significar colocar na sombra perspectivas concorrentes, e, mesmo, modos diferenciados de se fazer história da educação, que, ainda hoje, (...) continuam se mostrando tão legítimos quanto quaisquer outros e remontam a maneiras diversas de fazer história da educação, consagradas pelas escritas históricas do campo. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 126).

Há, nesse sentido, na área história da educação, modos diferentes de se fazer essa história, e que precisam ser respeitados, mas, que esses modos possam continuar crescendo e amadurecendo em seus aspectos teórico-metodológicos, com

um rigor intelectual capaz de conservar a qualidade na clareza e coerência dos conteúdos pesquisados e elaborados. Dessa forma, o pluralismo na produção do conhecimento vai se consolidando e enriquecendo, sempre mais, o campo da História da Educação.

Assim, urge realizarem-se pesquisas que enfoquem, especificamente, as formas como os pesquisadores têm dialogado com as várias recentes perspectivas historiográficas, tais como a marxista, a história cultural, a história das mentalidades ou a foucaultiana. Uma história das apropriações a que essas matrizes teóricas estiveram e estão sujeitos no âmbito da pesquisa em história da educação no Brasil poderia trazer, sem dúvida, uma grande contribuição ao entendimento dos intercâmbios e aproximações, bem como das lutas e apagamentos que tornaram, e tornam, possível, hoje, falar num campo de pesquisa em história da educação em nosso país. (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 126).

Esta afirmação dos autores supracitados confirma a necessidade da minha perspectiva de defesa do pluralismo epistemológico, presente nesta tese ora construída.

Diante desse contexto, também reforçamos a indagação: o diálogo com as várias perspectivas historiográficas, como tem se dado?

Autores como Gatti Jr. e Pessanha (2005), demonstram uma abertura ao pluralismo, por analisarem categorias advindas de áreas diferentes, como a história cultural e a história da educação, e por valorizarem a *práxis*, quando reconhecem que evidências históricas das experiências sociais necessitam relacionarem-se com a teoria. Bem como, também reconhecem a possibilidade de mudanças na construção da história, a partir de uma dinâmica de análise interpretativa do conjunto destas referidas evidências históricas ao perceberem que estas são passíveis de refutações, e por isso, sofrem transformações. Ou seja, os autores buscaram categorias de análise advindas da história cultural e da história da educação, e a partir destas ocorreu uma expansão do conjunto de evidências históricas “chamadas ao diálogo teórico, na direção da construção de uma historiografia interpretativa, de uma racionalização sobre o passado na forma de uma memória histórica possível de refutação e reflexão” (GATTI JÚNIOR & PESSANHA, 2005, p.84).

Tais autores valorizam não só os objetos de investigação, mas, inclusive as ações dos sujeitos nos processos de pesquisa na história da educação.

Gatti Jr. e Pessanha (2005), discutem sobre a relação entre a Nova História Cultural e a História da Educação, em que é apresentado que a primeira tem encontrado campo fértil e proliferação na segunda. E dentre outras áreas de investigação na História da Educação que aproxima-se da Nova História Cultural, está a história da cultura e organizações escolares e da mente humana como produto sócio-histórico. Também são evidenciados o espaço escolar, e formas de comunicação (linguagem).

E sobre as Instituições Educacionais, os autores mostram que há uma influência dos estudos desenvolvidos no exterior, principalmente na Europa, na pesquisa brasileira em História da Educação e em História em Geral, no que diz respeito ao fenômeno educacional.

A pluralidade também pode acontecer mesmo em torno de uma mesma temática. Isso porque diversos tem concepções diferenciadas sobre uma mesma categoria teórica como, por exemplo, o tema da cultura escolar — atualmente tão em voga — que passou a ser discutido e a ter conceitos variados, porém, tais conceitos podem intercomunicar-se, produzirem um diálogo entre si. É o que fez Faria Filho e Gonçalves (2005), ao trabalharem sobre “história das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos”.

Bem, a partir desse retrospecto de certos elementos que envolvem a História da Educação, foi possível organizar em um quadro analítico esse percurso, objetivando traduzir tal trajetória de acordo com as questões tratadas no corpo dessa narrativa em relação ao debate epistemológico proposto.

**Quadro5–Síntese das Vertentes da História da Educação e suas Peculiaridades na Produção Historiográfica Brasileira**

| VERTENTES | PECULIARIDADES | PERÍODOS HISTÓRICOS | AUTORES ENVOLVIDOS NAS VERTENTES |
|-----------|----------------|---------------------|----------------------------------|
|-----------|----------------|---------------------|----------------------------------|

| <b>Vertente da História da Educação e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1ª Vertente)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença predominante de dados estatísticos na produção historiográfica do Brasil (dados sobre a educação e outros temas). Visão positivista da história, fundamentada na matriz teórica positivista: apenas descrição dos fatos, perspectiva extremamente objetivista, elementos quantificadores, compilação e sistematização de documentos, construção de manuais, catálogos e dicionários;</li> <li>- O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) buscava construir a identidade da Nação por meio dos seus escritos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 1867 à 1960                | Frederico José de Santa-Anna Nery; José Ricardo Pires de Almeida; Benjamin Franklin Ramiz Galvão; Primitivo Moacir; Murilo Braga de Carvalho; Anísio Teixeira; e outros.                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vertente da História da Educação e as Escolas Normais (2ª Vertente)</b>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A disciplina “História da Educação” foi introduzida no currículo da Escola Normal;</li> <li>- Princípios da Escola Nova foram adotados na historiografia brasileira;</li> <li>- Continuou a tendência a um modelo de escrita em forma de manuais, que tornou-se muito presente na história da educação do Brasil. Os livros em formas de manuais eram utilizados nas Escolas Normais;</li> <li>- Conciliava a já presente perspectiva estatística com algumas análises críticas, mas predominava a primeira nos escritos dos autores da época;</li> <li>- Valorizava-se mais a compilação comentada como forma de trabalho do que a realização de pesquisas em fontes primárias;</li> <li>- Junção da disciplina História da Educação com Filosofia nas Escolas Normais;</li> <li>- Distanciamento da escrita da História da Educação da prática dos arquivos e motivação das interpretações que valorizam o aspecto moral da disciplina (reduziu-se apenas à importância moral). Esse aspecto moral, próprio da Filosofia, a tornou hegemônica em relação à História da Educação.</li> </ul> | 1928 à 1946                | Fernando de Azevedo; Júlio Afrânio Peixoto; Madre Francisca Peeters; Madre Maria Augusta de Cooman; Bento de Andrade Filho; Ruy de Ayres Bello; Aquiles Archêro Junior; Theobaldo Miranda dos Santos; Pires de Almeida; Sud Mennuci; Moacyr Primitivo; José Veríssimo; Oliveira Santos; Tito Lívio Ferreira; Etc. |
| <b>VERTENTES</b>                                                                                      | <b>PECULIARIDADES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>PERÍODOS HISTÓRICOS</b> | <b>AUTORES ENVOLVIDOS NAS VERTENTES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Vertente da História da</b>                                                                        | - Refere-se ao momento das obras                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 1930 à 2001                | Fernando de Azevedo. Sérgio                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Educação e Escrita Acadêmica (3ª Vertante)</b> | <p>que foram produzidas nas Universidades e daquelas que mesmo sendo escritas anteriormente a inserção dos autores no âmbito universitário, mas, mesmo assim, alcançaram reconhecimento acadêmico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intencionavam compreender e produzir identidades para a cultura brasileira, buscando acompanhar o desenvolvimento do povo e a formação da comunidade e vida nacional na história;</li> <li>- Defesa da Escola Nova no Brasil;</li> <li>- Destaque da História das Ideias e dos Projetos Pedagógicos do Ensino;</li> <li>- Contraposição à educação tradicional;</li> <li>- Movimento de “renovação” da Educação.</li> <li>- Intelectuais liberais defendiam a escola como direito de todos e dever do Estado;</li> <li>- Surgem trabalhos específicos da História da Educação;</li> <li>- Surgimento de grupo de pesquisadores ligados à academia que passou a escrever sobre a história da educação brasileira;</li> <li>- Surgem trabalhos específicos da História da Educação em Universidades, faculdade de educação e em centro regional de pesquisas educacionais;</li> <li>- História da Educação e Filosofia continuaram a ter uma intrínseca relação; havendo uma sobreposição da Filosofia, que passou a ser o “sentido íntimo” da educação;</li> <li>- As interpretações dos ideais pedagógicos passaram a se dar pela História e pela Filosofia prioritariamente. Pois, havia a existência de uma análise historiográfica embasada numa matriz sociológica e histórica; contudo, o predomínio do embasamento estava na matriz filosófica;</li> <li>- Crescimento da influência da teoria marxista, propiciado pela criação dos Programas de Pós-Graduação em educação no país;</li> <li>- Defesa de uma proposta de educação nacional autônoma;</li> <li>- A partir de 1960 a História da Educação tornou-se mais valorizada no Brasil;</li> <li>- O Conselho Federal de Educação determinou que o currículo mínimo</li> </ul> | <p>Buarque de Holanda; Gilberto Freyre; Laerte Ramos de Carvalho; João Eduardo Rodrigues Villalobos; Roque Spencer Maciel de Barros; Heládio Cesar Gonçalves Antunha; José Mário Pires Azanha; Maria de Lourdes Mariotto Haidar; Casemiro Reis Filho; Jorge Nagle; Rivadávia Marques Júnior; Tírsia Regazzin Péres; Maria Aparecida Rocha Bauab; Miriam Xavier Fragoso; Maria da Glória de Rosa; Leonor Tanuri; Ana Maria de Oliveira Galvão; Thaís Nívia de Lima; Antônio Nóvoa; Antônio Carlos Pinheiro; Cláudia Engler; Diana Gonçalves Vidal; Luciano Mendes de Faria Filho; Marta Maria Chagas de Carvalho; Bruno Bontempi Júnior; Mirian Jorge Warde; Carlos Monarcha; Clarice Nunes; Cláudia Alves; Cynthia G. Veiga; Joaquim Pintassilgo; Denice Bárbara Catani; Libânia N. Xavier; Dermeval Saviani; José C. Lombardi; Décio Gatti Júnior; Eurize Caldas Pessanha; Geraldo Inácio Filho; Justino Pereira de Magalhães; Maria de Lourdes de A. Fávero; Marta Maria de Araújo; José Gonçalves Gondra; Irlen Antônio Gonçalves; Rosa Fátima de Souza; Vera Teresa</p> |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                       |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>dos cursos de pedagogia incluísse a disciplina história da educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intelectuais e autores de obras assinaram o manifesto de 1959;</li> <li>- As Universidades Católicas foram as primeiras a implantarem os Programas de Pós-Graduação em Educação, baseados em um referencial teórico marxista.</li> <li>- A produção em História da Educação Brasileira entre 1980 e 2001 foi objeto de reflexão, em que foi construído um balanço sobre esta produção;</li> <li>- As dimensões levantadas em estudo foram principalmente: o recorte temático das produções, fontes pesquisadas, recorte temporal das pesquisas e reflexões teórico-metodológicas trabalhadas nas produções em História da Educação no Brasil;</li> <li>- Realização de Congressos nacionais e internacionais, reuniões de trabalhos e eventos em geral na área de H.E.;</li> <li>- Grande parcela dos professores universitários eram ligados à Igreja Católica;</li> <li>- Destacou-se a ação política dos intelectuais e o conceito de Estado Ampliado, advindo de Gramsci;</li> <li>- A doutrina social da Igreja Católica marcou a História da Educação do Brasil perdurando até a contemporaneidade;</li> <li>- Tendência à padronização da formação dos professores por meio dos já existentes manuais escolares (herança da matriz Positivista);</li> <li>- Presença de um pragmatismo que prevaleceu, principalmente de 1930 a 1940, nessa História (resquícios da concepção empirista, também vinculada ao Positivismo e suas derivações);</li> <li>- Há uma diversidade de temas, fontes, períodos analisados e tendências teórico-metodológicas na atualidade da H.E.;</li> <li>- Há uma evidência na tendência da História Cultural e da História Social presentes na H.E.</li> <li>- Destaque de características do Paradigma Pós-Moderno;</li> <li>- Crescimento e amadurecimento intelectual na área da H.E. na segunda metade dos anos de 1990;</li> <li>- Surgimento das Associações científicas da H.E.;</li> </ul> | <p>Valdemarin; Carlos Roberto Jamil Cury; Tarcísio Mauro Vago; Ismênia de Lima Martins; José Luís Sanfelice; Maria Isabel Moura Nascimento; Luciana Calissi, etc.</p> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargamento da interlocução com disciplinas acadêmicas de outras áreas do conhecimento;</li> <li>- Aumento do intercâmbio com países estrangeiros nos anos de 1990, e produção de revistas acadêmicas ligadas a temática da H.E.;</li> <li>- A nova História Cultural Francesa destaca-se como tendência na H.E. brasileira a partir dos anos de 1990;</li> <li>- Evidência dos autores como P. Bourdieu, R. Chartier e M. Foucault dentre os mais recorridos nas produções acadêmicas, dentre outros.</li> </ul> |  |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

**Fonte:** Elaboração própria. As vertentes apresentadas embasaram-se em Vidal e Faria Filho(2005)

### CAPÍTULO III—UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA REALIDADE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

## **EDUCAÇÃO DA UFPB À LUZ DAS CATEGORIAS PLURALISMO E ECLETISMO EPISTEMOLÓGICOS**

### **3.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB: MESTRADO E DOUTORADO**

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba foi criado em 1977 do século XX, nesse momento iniciava-se o Curso de Mestrado (*stricto sensu*) em Educação. Somente em 2003 é que surge a primeira turma do Curso de Doutorado em Educação, ligado a este referido Programa, sendo resultado da resolução do CONSEPE de 7 de maio de 2002, de nº 35/2002, que cria e regulamenta este Doutorado. Em 2007, o Programa realizou uma reforma curricular, em que alterou as linhas de pesquisa existentes até então nos cursos de Mestrado e Doutorado, fazendo surgir nesse ano de 2007 a linha de Pesquisa em História da Educação. Portanto, esta linha de pesquisa é recente, fruto dessa reorganização do PPGE.

Nesse sentido, as primeiras defesas das dissertações desta linha de “História da Educação” ocorreram entre os anos de 2009 e 2010, devido a duração do Curso de Mestrado ser de 30 meses (2 anos e 6 meses). Em relação às primeiras defesas de teses, se deram entre 2011 e 2012, já que o Curso de Doutorado tem duração de 48 meses (4 anos).

O nosso recorte de pesquisa está delimitado no tempo que vai entre os anos de 2009 a 2014, devido terem sido selecionadas as dissertações e teses defendidas na recente linha de História da Educação. 2012 foi o período da nossa coleta dos dados, e diante de problemas desta pesquisadora, esta ficou afastada do PPGE entre o período de 2013 até maio de 2014, só retornando neste período de 2014, em que a coleta foi continuada. Neste sentido, a última atualização dos dados foram feitas em 07/11/2014.

Ao todo foram 53 produções analisadas, divididas em 10 teses e 43 dissertações. Dessa forma, o universo dessa pesquisa foi em número de 53 trabalhos apresentados na linha de História da Educação e depositados na Base Digital de Teses e Dissertações, que corresponde aos 100% dos trabalhos. No que diz respeito a amostra definida, esta correspondeu ao universo (53 trabalhos).



As fontes utilizadas para este estudo foram as dissertações e teses da linha de História da Educação do Programa de Pós-Graduação da UFPB, encontradas na Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFPB, na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Biblioteca Central desta Universidade e no Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT). Ou seja, aquelas que não eram encontradas na BDTD ou no IBICT, tínhamos acesso na Biblioteca Setorial do Centro de Educação.

Iniciamos a análise das produções do conhecimento, apresentando um perfil destas produções, como: título, objetivos, mas, principalmente, o aporte teórico-metodológico adotado, incluindo os autores mais recorridos em cada produção e os principais conceitos trabalhados relacionados ao objeto de estudo. A partir desse levantamento, a análise foi sendo permeada pela perspectiva do pluralismo e do ecletismo epistemológicos, buscando descobrir se essas categorias filosóficas estão presentes nestas produções acadêmicas (teses). Observando se há confusão no entendimento entre estes termos no decorrer da construção teórica analisada; considerando a possível presença do ecletismo (ou sincretismo) com aparência de pluralismo.

Sobre as dissertações, elaboramos um panorama com todas as dissertações defendidas e depositadas até 07 de novembro de 2014 (período este da última atualização dos dados coletados); contudo, tal panorama teve um perfil trabalhado de forma mais objetiva em relação aos aspectos apontados e aprofundados nas teses.

Em seguida, apresentaremos um quadro que especifica: título da produção acadêmica, autor(a) da produção, período da defesa, orientador(a), eixo da pesquisa e período investigado. Todos os dados são referentes as dissertações e teses da linha de pesquisa História da Educação do PPGE, da UFPB.

#### **Quadro 6 – Demonstrativo das Produções Acadêmicas da Linha de Pesquisa História da Educação do PPGE/ UFPB (Dissertações e Teses)**

| <b>TÍTULO DA DISSERTAÇÃO</b>                                                                                                  | <b>AUTOR (A)</b>                      | <b>PERÍODO DA DEFESA</b> | <b>ORIENTADOR(A)</b>              | <b>EIXO DA PESQUISA</b>                                                         | <b>PERÍODO INVESTIGADO</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa: as representações sociais das mães (1998-2008). | Francymara Antonino Nunes de Assis    | 2009                     | Charliton Jose dos Santos Machado | Histórias da Educação Fundamental Inclusiva e Gênero, na Paraíba.               | República Nova             |
| Magistério em declínio: histórias e memórias de ex-alunas do magistério do colégio Nossa Senhora das Neves (1970)             | Tatiana de Medeiros Santos            | 2009                     | Charliton Jose dos Santos Machado | Histórias e Memórias na Educação Secundária (nível médio) e Gênero, na Paraíba. | República Nova             |
| Teresa Aquino: histórias e memórias do debate educacional da gerontologia na Paraíba (1991-2005).                             | Daniella de Souza Barbosa Suassuna    | 2009                     | Charliton Jose dos Santos Machado | Histórias e Memórias na Educação Superior e Gênero, na Paraíba                  | República Nova             |
| Grupo escolar Solon de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande – PB (1924-1937).     | Vívia de Melo Silva.                  | 2009                     | Wojciech Andrzej Kulesza          | História sobre Instituição Escolar na Paraíba.                                  | República Velha e Nova     |
| “Que saudades da professorinha...”: histórias e memórias da educação de São José da Lagoa Tapada – PB (1968-1980).            | Rozilene Lopes de Sousa               | 2009                     | Wojciech Andrzej Kulesza          | Histórias e Memórias na Educação Primária (fundamental) e Gênero, na Paraíba.   | República Nova             |
| Memória: práticas sociais, culturais e educacionais de mulheres louceiras em Cajazeiras - PB.                                 | Maria do Socorro Soares Costa e Silva | 2010                     | Maria Lúcia da Silva Nunes.       | Memórias Educacionais Populares e Gênero, na Paraíba.                           | República Nova             |
| Educação feminina: idéias e concepções sobre a formação da mulher veiculadas na imprensa da Parahyba do Norte (1912-1927).    | Erinalva Lopes dos Santos             | 2010                     | Maria Lúcia da Silva Nunes        | Memórias Educacionais e Gênero, na Paraíba.                                     | República Velha            |
| Práticas de leitura em Cajazeiras-PB (década de 1930 a 1950): memórias de exprofessoras.                                      | Simone F. Albuquerque                 | 2010                     | Maria Lúcia da Silva Nunes        | Memórias Educacionais e Gênero, na Paraíba.                                     | República Nova             |
| Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello e a cidade: espaços de difusão dos ideais modernos (1916-1935).                             | Rosângela Chrystina Lima              | 2010                     | Antônio Carlos Ferreira Pinheiro  | História sobre Instituição Escolar no Nordeste.                                 | República Nova             |

|                                                                                                                       |                                     |      |                                  |                                                                   |                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------|
| As práticas educativas da liga camponesa de Sapé: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958-1964).            | Wilson José Félix Xavier            | 2011 | Cláudia Engler Cury              | Memórias Educativas Populares na Paraíba.                         | República Nova  |
| História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956 a 1971).                   | Enoque Bernardo da Silva            | 2011 | Antônio Carlos Ferreira Pinheiro | História sobre Instituição Escolar e Gênero, no Nordeste.         | República Nova  |
| Olhares da Maçonaria sobre a educação no Brasil.                                                                      | Philippe Henrique Egito             | 2011 | Cláudia Engler Cury              | História Educacional no Brasil.                                   | República Nova  |
| Associação Paraibana pelo progresso feminino: as contribuições educacionais para a mulher paraibana (1933 a 1939).    | Verônica de Souza Fragoso           | 2011 | Maria Lúcia da Silva Nunes       | História Educacional e Gênero, na Paraíba                         | República Nova  |
| Escolas Municipais de Missão Velha-CE: Práticas pedagógicas do ensino no meio rural (1963-1989).                      | Célia de Jesus Silva Magalhães      | 2011 | Wojciech Andrzej Kulesza.        | História sobre Instituições Escolares na Área rural, no Nordeste. | República Nova  |
| Escolarização na primeira república: organização e funcionamento do ensino noturno na Parayba do Norte (1916 – 1931). | Bruna Maria Moraes de Paiva.        | 2010 | Antônio Carlos Ferreira Pinheiro | História sobre Instituições Escolares, na Paraíba.                | República Velha |
| Entre casas e instituições escolares: a educação de Juazeirinho – PB nas vozes de educadoras pioneiras (1950-1973).   | Kiara Tatianny Santos da Costa.     | 2012 | Wojciech Andrzej Kulesza.        | História sobre Instituições Escolares e Gênero, na Paraíba.       | República Nova  |
| Primeira república, intelectuais e educação: entre a utopia e o (des)encantamento de Castro Pinto (1886-1915).        | Maíra Lewtchuk Espíndola            | 2012 | Jean Carlo de Carvalho Costa     | História Intelectuais e Educação, na Paraíba.                     | República Velha |
| A educação profissional em Cajazeiras-PB: a implantação da Escola Técnica Federal da Paraíba (1984-1994).             | Roscellino Bezerra de Mello Júnior. | 2011 | Mauricéia Ananias                | História sobre Instituição Escolar, na Paraíba.                   | República Nova  |

|                                                                                                                                                            |                                      |      |                                      |                                                                              |                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| O Nordeste como saber escolar: as temáticas regionais/regionalistas impressas nos livros didáticos de história. Um estudo comparado-1930/1950 e 1988/2008. | Alessandra Fernandes Nóbrega.        | 2011 | Maria Adailza Martins de Albuquerque | História dos Livros Didáticos, no Nordeste.                                  | República Nova          |
| Colégio Normal Francisca Mendes: caminhos da Escola Normal em Catolé do Rocha/PB 1939 e 1959.                                                              | Maria Cleide Soares de Sousa.        | 2012 | Carlos Augusto de Amorim Cardoso     | História sobre Instituição Escolar no Ensino Secundário (Médio), na Paraíba. | República Nova          |
| Memórias da educadora Olivina Olívia Carneiro da Cunha: práticas educativas e envolvimento político e social na Paraíba (1886-1977).                       | Viviane Freitas da Silva             | 2012 | Charlton José dos Santos Machado     | Memórias Educativas e Gênero, na Paraíba.                                    | República Velha e Nova. |
| “Olha o público cansado de esperar, o espetáculo não pode parar!”: uma história da Escola Piollin e suas “experiências” educativas (1977-1984).            | Mariana Marques Teixeira             | 2012 | Cláudia Engler Cury                  | História sobre Instituição Escolar, na Paraíba.                              | República Nova          |
| O progresso educacional na Paraíba: o Instituto de Educação (1935-1939).                                                                                   | Shirley Regina Azevêdo Crispim.      | 2012 | Carlos Augusto Amorim Cardoso        | História sobre Instituição Escolar, na Paraíba.                              | República Nova          |
| Memórias e práticas educacionais da educadora Argentina Pereira Gomes: o seu legado no cenário educativo da Paraíba (1916-1962).                           | Márcia Cristiane Ferreira Mendes.    | 2012 | Charlton José dos Santos Machado     | Memórias Educativas e Gênero, na Paraíba.                                    | República Velha e Nova. |
| O processo de escolarização em Princesa/PB: política e educação (1920-1939).                                                                               | Charya Charlotte Bezerra Advíncula.  | 2012 | Mauricéia Ananias                    | História sobre Instituição Escolar, na Paraíba.                              | República Velha e Nova. |
| Os exercícios nos livros didáticos de Geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930)                                                             | Joseane Abílio de Sousa Ferreira     | 2012 | Maria Adailza Martins de Albuquerque | História sobre dos Livros Didáticos no Brasil.                               | República Velha.        |
| Prática docente em João Pessoa: histórias e memórias da educadora Ana Maria Meira Leal.                                                                    | Haquel Myriam de Lima Costa Palhari. | 2013 | Charlton José dos Santos Machado     | História e Memórias Educativas e Gênero, na Paraíba.                         | República Nova.         |
| Memória entre papéis: tessituras das práticas docentes de Hilda de                                                                                         | Kedna Karla Ferreira da Silva        | 2012 | Wojciceh Andrzej Kulesza             | Memórias Educativas e Gênero, na                                             | República Nova.         |

|                                                                                                                                                                        |                                      |      |                                  |                                                   |                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------|----------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------|
| Souza (1948-1953).                                                                                                                                                     |                                      |      |                                  | Paraíba.                                          |                         |
| Museu histórico em Campina Grande: ação político-cultural do patrimônio e da memória (1980-1983).                                                                      | Vanessa Costa de Macêdo              | 2011 | Carlos Augusto de Amorim Cardoso | Memórias Educativas e Gênero, na Paraíba.         | República Nova.         |
| A vida profissional de Neuza Medeiros Alves (1931-1997) no município de Jacaraú – PB: educação, moral e ordem social.                                                  | Maria Valdenice Resende Soares.      | 2012 | Maria Lúcia da Silva Nunes       | História sobre Instituição Educativa, na Paraíba. | República Nova.         |
| Carmen Coelho de Miranda Freire (1912-2003): a biografia de uma educadora a partir de suas práticas de escrita.                                                        | Niédja Ferreira dos Santos           | 2012 | Maria Lúcia da Silva Nunes       | Memórias Educativas e Gênero, na Paraíba.         | República Velha e Nova. |
| Das representações docentes nas tramas de Mnemosine: cartografias de sedução e sedução nos caminhos e atalhos da história da educação na ditadura militar (1964-1985). | Ramon de Alcântara Aleixo.           | 2013 | Iranilson Buriti                 | História da Educação                              | República Nova.         |
| Educação rural na Paraíba (1946-1961): “um meio para fixar o homem ao campo”.                                                                                          | Priscilla Leandro Pereira            | 2013 | Antonio Carlos Ferreira Pinheiro | Educação Rural, na Paraíba.                       | República Nova.         |
| O processo de escolarização na província da Parahyba do Norte: aulas de primeiras letras (1834-1849).                                                                  | Adriano Soares da Silva.             | 2013 | Mauricéia Ananias                | História sobre Instituição Escolar, na Paraíba.   | República Nova.         |
| Vozes femininas na década de 1930: as contribuições educativas da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino.                                                        | Paula Frassinetti Chaves de Carvalho | 2011 | Mauricéia Ananias                | Memórias Educativas e Gênero, na Paraíba.         | República Nova.         |
| Um projeto reformista no Brasil do oitocentos: a questão educacional na agenda política de Joaquim Nabuco (1879–1888).                                                 | Dalva Regina Araújo de Almeida       | 2013 | Jean Carlo de Carvalho Costa     | História, Intelectuais e Educação, no Brasil      | República Velha.        |
| A trajetória intelectual de Silvino Olavo: uma análise histórica, cultural e educacional.                                                                              | Simone Vieira Batista                | 2011 | Jean Carlo de Carvalho Costa     | História, Intelectuais e Educação, no Brasil      | República Velha.        |
| Atuação educacional de Carlos Dias Fernandes na Parahyba do Norte (1913-1925): jornalismo, literatura e conferência.                                                   | Amanda Sousa Galvêncio               | 2013 | Jean Carlo de Carvalho Costa     | História, Intelectuais e Educação, na Paraíba.    | República Velha.        |
| Práticas pedagógicas nos manuais didáticos                                                                                                                             | Maria Adélia Clementino              | 2013 | Carlos Augusto de                | História dos Livros                               | República Nova.         |

| (1938-1945).                                                                                                                                       | Leite.                                    |                          | Amorim Cardoso                    | Didáticos                                                              |                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| História e memórias de vida professoral: Maria do Carmo de Miranda nas configurações do magistério (1960-1988).                                    | Maria das Graças da Cruz Barbosa.         | 2014                     | Maria Elizete Guimarães Carvalho  | Histórias e Memórias Educativas e Gênero, na Paraíba.                  | República Nova.            |
| Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB (1960-1970).                  | Wanderléia Farias Santos.                 | 2014                     | Maria Lúcia da Silva Nunes        | Histórias e Memórias Educativas e Gênero, na Paraíba.                  | República Nova.            |
| Narrativas de psicólogos e sentidos contemporâneos dos discursos sobre a (in)disciplina na escola (2010-2012).                                     | Idalma Silva de Arroxelas Macêdo Pereira. | 2014                     | Maria do Socorro Nóbrega Queiroga | História sobre Instituição Escolar                                     | República Nova.            |
| O ensino de gramática na Paraíba em Lições da Língua Materna (1906).                                                                               | Maria Daniela Angelo Ramos                | 2014                     | Fabiana Sena da Silva             | História dos Livros Didáticos, na Paraíba.                             | República Velha.           |
| <b>TÍTULO DA TESE</b>                                                                                                                              | <b>AUTOR (A)</b>                          | <b>PERÍODO DA DEFESA</b> | <b>ORIENTADOR(A)</b>              | <b>EIXO DA PESQUISA</b>                                                | <b>PERÍODO INVESTIGADO</b> |
| URCA: reminiscências e lembranças de um processo de criação.                                                                                       | Manuel José Pina Fernandes                | 2013                     | Wojciech Andrzej Kulesza          | História sobre Instituição Escolar na Educação Superior, no Nordeste   | República Nova.            |
| O ensino de piano na Paraíba: memórias, lugares e Práticas musicais (1945-1985).                                                                   | Vania Claudia da Gama Camacho             | 2013                     | Antônio Carlos Ferreira Pinheiro. | Memórias Educativas na Paraíba.                                        | República Nova.            |
| Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis a nação (1909-1942).                     | Luciano Candeia                           | 2013                     | Cláudia Engler Cury               | História sobre Instituição Escolar, na Paraíba.                        | República Velha e Nova.    |
| A Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim-PE: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade.                          | Bernardina Santos Sousa                   | 2013                     | Carlos Augusto de Amorim Cardoso  | História sobre Instituição Escolar na Educação Secundária, no Nordeste | República Nova.            |
| “Sob a torre de marfim”: a Escola Técnica Redentorista – um lugar de memórias, estratégias e práticas de gênero em Campina Grande-PB (1975- 1985). | Jussara Natália Moreira Bélsens           | 2013                     | Charliton José dos Santos Machado | História sobre Instituição Escolar e Gênero, na Paraíba.               | República Nova.            |
| Zilma Gurgel                                                                                                                                       | Daniella de                               | 2014                     | Charliton                         | História                                                               | República                  |

|                                                                                                                                          |                               |      |                                  |                                                                       |                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Cavalcante e a criação da Universidade sem Fronteiras no Brasil (1943-1998).                                                             | Souza Barbosa Suassuna        |      | José dos Santos Machado          | sobre Instituição Escolar na Educação Superior, e Gênero, no Nordeste | Nova.                   |
| Das aulas avulsas ao Lyceu provincial: as primeiras Configurações da instrução secundária na província da Parahyba do Norte (1836-1884). | Cristiano de Jesus Ferronato  | 2012 | Antonio Carlos Ferreira Pinheiro | História sobre Instituição Escolar na Educação Secundária, na Paraíba | República Nova.         |
| Educação entre tornos, notas e salários: escola de aprendizagem Coronel Frederico Lundgren Rio Tinto/PB (1944 – 1967).                   | José Jassuipe da Silva Morais | 2011 | Wojciech Andrzej Kulesza.        | História sobre Instituição Escolar na Paraíba                         | República Nova.         |
| O internato que se tece: as culturas instrucionais de confinamento e as damas da instrução cristã – 1891-1937.                           | Ramsés Nunes e Silva          | 2012 | Afonso Celso Scocuglia           | História Educacional, na Paraíba                                      | República Velha e Nova. |
| Alfabetizando os “filhos da rainha” para a civilidade/ modernidade: o instituto pedagógico em Campina Grande – PB (1919-1942).           | Vivian Galdino de Andrade     | 2014 | Claúdia Engler Cury              | História sobre Instituição Escolar na Paraíba                         | República Velha e Nova. |

**Fonte:** Elaboração própria. João Pessoa, Pb., 2014.

No ponto seguinte, veremos uma discussão analítica em torno das teses de doutorado da linha de pesquisa em História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, à luz das categorias pluralismo e ecletismo epistemológicos.

### 3.2 UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS TESES PRODUZIDAS NO PPGE-UFPB

A centralidade do nosso estudo doutoral está nas análises a seguir. Trata-se da produção do conhecimento na linha de pesquisa em História da Educação do PPGE da UFPB, que passam a ser discutidas tomando como parâmetros as categorias filosóficas: pluralismo e ecletismo epistemológicos. Iniciaremos estas análises a partir das teses de doutorado deste mencionado Programa.

## TESE 1:

Análise da Tese intitulada “O Internato que se Tece: As Culturas Instrucionais de Confinamento e as Damas da Instrução Cristã — 1891-1937”. Conforme Silva (2012) (autor da Tese ora analisada), sua pesquisa se deu sobre as representações elaboradas para os internatos confessionais a partir do combate à secularização da instrução, na transição entre os séculos XIX e o XX. Focando, especificamente, a que ocorreu nos Estados de Pernambuco e Paraíba a partir da Congregação Damas da Instrução Cristã.

A construção de manifestações culturais oriundas da Europa e que no Brasil tomaram significações distintas pois atreladas à condições determinadas, específicas em suas contradições, vem norteando nossas inquições sob uma ótica das práticas, instrumentais e tessituras discursivas que foram “possíveis” em suas representações. No caso da educação confessional atingida pelos símbolos da secularização, foco de nossas observações, uma das marcas foi exatamente a dinâmica de adaptabilidade e ressignificação imprimida. Condição que já tínhamos inquirido quando da captação de dadas simbologias observadas na esfera da cotidianidade. (SILVA, 2012, p. 14).

Tudo isso, permeada pela reflexão em relação às consequências, na instrução confessional, da laicidade em termos de culturas escolares.

Silva (2012), adotou a metodologia de pesquisa ligada a dinâmica da “História Oral Temática”. Recorreu, ainda, à pesquisa documental e bibliográfica.

Utilizou-se de autores como: Max Weber, Paul Thompson, Pierucci, Giacomo Marramao, Michel de Certeau, Michel Foucault, S.J.Benelli, Paul Ricouer, Franco Cambi, Chartier, Jacques Le Goff, François Dosse, Sérgio M.P. de Barros, Erving Goffman, Carlos Roberto Jamil Cury, Santos, Émile Durkheim, Frederic Engels, Karl Marx, Luciano Mendes de Faria Filho, Diana G. Vidal, Pierre Bourdieu, José Gondra Alessandra Schueler, Irina Rizzini, e outros.

Alguns destes autores e/ou teóricos divergem em suas bases epistemológicas, como, por exemplo, Karl Marx e Engels, que são materialistas em suas concepções de mundo e em seu método científico, enquanto que, Durkheim, Foucault, Bourdieu, embasam-se em concepções de mundo idealista, com seus vários desdobramentos e diferenças. Contudo, todos conseguem contribuir,



imensamente com suas peculiaridades, em áreas específicas e distintas do saber, bem como, também em aspectos específicos de áreas em comum.

De fato, são vários os autores apresentados por Silva (2012), e que denotam características diferenciadas em suas construções teóricas, é o que expressa em sua afirmativa: [...] Ricouer (...), assim como Foucault, embora sobre diâmetros distintos, (...) salientam sobre a sempre instável e diametralmente controversa condição do discurso, assim como sua historicidade [...] (SILVA, 2012, p.31).

Percebemos que entre os autores e/ou teóricos existem àqueles que são apenas distintos em seus fundamentos teóricos, e àqueles que são divergentes e antagônicos entre si, em seus fundamentos epistemológicos.

Silva (2012) continua:

No transcurso de uma retomada paradigmática em que a elaboração de novos significados para a História, a revolucionariam nos anos 1920, 1930, e 1940, e a partir de uma re-significação teórica, profundamente influente (BURKE, 1999, p.56), (DOSSE, 1999, p.35), com enormes contribuições no alargamento dos conceitos sobre fontes e métodos (BARROS, 2003) se manifestaria ainda mais profícua nas décadas de 1950 e 1960, certo alargamento das possibilidades de discussão interdisciplinar se tornou, força de regra, prática usual na larga transposição das fronteiras nas chamadas ciências humanas. Daí que graças, exatamente, a essa ampliação das possibilidades de pesquisa, em campos como os da educação, se projetariam significativos boons analíticos que proporcionaram outras significações para o fenômeno da instrução confinada (...). [...] A sociologia, a psicologia e as contribuições da filosofia pós-estruturalista acabariam por intercalarem-se na construção de um terreno profícuo em inquirições sobre os processos de ensino aprendizagem nos quais estavam envolvidos os protagonistas e suas ações em dado tempo, sob restrições, bem como suas visões de mundo, estando ali suas respectivas cargas de sentido sociais, afetivas e históricas. Dimensão de reflexão que de forma distendida acabou por atingir a maneira com se observaria a instrução confinada (SILVA, 2012, p. 37-38).

O alerta que é salutar, é que a interlocução entre autores com perspectivas teórico-metodológicas distintas e até divergentes, é algo necessário e importante, mas pode conduzir ao ecletismo epistemológico, — conceituado nos capítulos anteriores. Entretanto, pode e deve tornar-se um pluralismo na construção do conhecimento, em que favorece à complementaridade e à amplitude na apreensão do real, de modo claro, coerente e sistematizado.

O pesquisador Silva (2012), em sua construção de tese, conseguiu interrelacionar os autores com esta coerência e sistemática necessárias. Porém, houve uma maior necessidade de explicação para situar os diferentes autores em suas bases epistemológicas.

## **TESE 2:**

A Tese ora analisada tem o seguinte título: “Educação entre tornos, notas e salários: Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren. Rio Tinto/Pb (1944-1967)”.

Os objetivos deste estudo foram analisar a experiência educacional dos operários da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT) e reconstruir a história da Escola do SENAI de Rio Tinto (Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren – EACFL), entre o período de 1944 a 1967.

Trata-se de um estudo de caso, que realizou as pesquisas de tipo: bibliográfico, documental e de campo.

Como aporte teórico o pesquisador escolheu o historiador inglês, Edward Thompson, “que tem como um de seus focos de pesquisa a categoria experiência, se articulando com a de cultura” (MORAIS, 2011, p. 9).

Moraes (2011) — autor da referida tese —, também recorreu ao autor Manfredi, quando referiu-se à educação profissional no Brasil, e, fundamentando-se nesse autor, apresentou uma concepção crítica sobre o assunto:

a educação profissional no Brasil desde o início do século XX foi impulsionada pelo enorme desenvolvimento da indústria e pelos interesses vinculados aos capitalistas. Era uma proposta de ensino pautada na paz social, na disciplina, na produtividade, na meritocracia e na seleção dos mais aptos para o trabalho na fábrica. (MORAIS, 2011, p. 16).

Enfocou ainda o autor Luiz Antônio Cunha. Porém, quem norteou, prioritariamente, o estudo do pesquisador Moraes (2011) foi, o já mencionado, Edward Thompson, no seu enfoque sobre a noção de experiência e cultura, em que tal autor propõe o uso da categoria experiência para a análise da realidade histórico-social. Na visão deste autor, essa categoria possibilita também perceber a interrelação entre fatores econômicos, sociais e culturais. Moraes (2011), explica que

Thompson analisou o processo de formação da classe operária, principalmente sua formação cultural, gerada como fruto das lutas dos trabalhadores e seus embates com os patrões.

Morais (2011) utilizou-se do conceito de experiência a partir do ponto de vista teórico da história social.

Com 'experiência' e 'cultura', estamos num ponto de junção [...], pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, com valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON apud MORAIS, 2011, p. 17).

Nesse sentido, nas relações sociais são desenvolvidas uma consciência de classe, que é a maneira como as experiências são tratadas culturalmente.

Morais (2011) esclareceu que por meio da cultura escolar e das práticas escolares, foram formadas práticas culturais para a classe operária, objeto de estudo de sua produção de Tese; ou seja, a escola é o seu objeto de estudo, em que é considerada “sua contribuição cultural para a sociedade de uma localidade com característica industrial” (p. 17).

Morais (2011), ainda embasado no conceito de cultura de Thompson, afirmou que este conceito tem uma percepção antropológica, significando:

sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados. Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole [...]. (THOMPSON apud MORAIS, 2011, p. 18).

Morais (2011) também buscou os conceitos de cultura em autores como: Salvador, Morin, Bosi, Ranciere.

Sobre a concepção de classe operária trabalhou autores como Vinhos, Hardt e Negri.

Continuando sua fundamentação teórica, trabalhou o conceito de disciplina, – sendo esta, presente na instituição escolar – em autores como: Foucault, Gama e Pinho.

Morais (2011), após apresentar esse panorama sobre os elementos essenciais na sua pesquisa e produção de tese, afirmou: “Sintetizando essa visão sincrética inicial, ressaltamos que, nessa direção, nosso trabalho investiga a EACFL [...]”.

O que nos interessa destacar em sua fala é o termo visão sincrética; pois, percebemos que, no meio acadêmico, há uma quantidade, significativa de acadêmicos que confundem o sincretismo com o pluralismo, ou usam, ainda, o termo eclético para também referirem-se aquilo que é plural. São, na realidade, termos distintos e não devem ser confundidos.

De fato, alguns autores trabalhados nesta tese ora analisada, são de bases epistemológicas divergentes, como por exemplo: Edward Thompson e Edgar Morin; em que o primeiro tem uma tendência mais ligada ao materialismo dialético – apesar de sua aproximação com o idealismo –, e o segundo ao idealismo dialético. Entretanto, a comunicação pode se dá entre tais autores, de modo que se distinga suas tendências epistemológicas, isto direciona, para o pluralismo defendido neste estudo. Moraes (2011), no entanto, caracterizou o seu estudo como sincrético; este sincretismo, por sua vez, não intenciona o cuidado intelectual de sistematizar e distinguir as divergências epistemológicas, bem como, não relaciona micro e macro realidades, em vistas de uma análise mais ampla, ou seja, não busca aproximar-se sempre mais, da perspectiva de totalidade.

Porém, acreditamos que o presente estudo não caiu no sincretismo apesar da utilização do termo pelo seu autor — pois, houve toda uma clareza na colocação dos autores, que, mesmo sendo de correntes teóricas distintas, foram recorridos separadamente entre si, em que cada autor conseguia dá a sua contribuição específica. Além de ter interrelacionado micro e macro realidades. Portanto, o termo sincretismo pode ter sido confundido com pluralismo.

Morais (2011), também recorreu a autores que produziram sobre “força de trabalho, instrução popular e qualificação profissional”, “ensino profissional e industrialismo”, “classe trabalhadora no Brasil”, “homens e máquinas”, “sociedade e poder político no Nordeste”, “a vida das fábricas (cotidiano operário)”, “educação no Brasil”, etc. Estes autores foram Carmem S. Vidagal Moraes, Luiz Antônio Cunha, Bárbara Weinstein, Amélia Panet, José Octávio de Arruda Mello, Eliane Marta Teixeira Lopes, Maria Auxiliadora Guzzo Decca, Kulesza, Irlen Antônio Gonçalves, Maria Alice Rosa Ribeiro, Jailson Alves S. dos Santos, Michel Foucault, etc.

Também abordou temas sobre cultura escolar, cultura de classe, classe operária, disciplina e meritocracia.

Nos procedimentos metodológicos optou pelo Estudo de Caso, para entender um fenômeno social complexo — seu objeto de estudo.

Trabalhou com a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo descritiva. Utilizou-se também de fontes orais, visando a construção da história oral.

A produção acadêmica analisada aproximou-se da perspectiva pluralista, apesar da necessidade de mais articulação entre os autores.

### **TESE 3:**

O trabalho ora analisado foi intitulado “Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação” objetivou refletir sobre a trajetória de uma das escolas de aprendizes, localizada na então cidade da Parahyba (atual João Pessoa), em 1909, ano em que foi criada, e 1942, quando deixou de existir após processo de remodelações promovidas pelo Governo Federal.

Tal trabalho foi fundamentado nos pressupostos teóricos do materialismo dialético, e para isso recorreu a Karl Marx, Friedrich Engels, G. Luckács e Álvaro Vieira Pinto. Utilizou da categoria totalidade. Também dialogou com a ideia de cultura escolar, almejando aproximar-se do funcionamento interno e do cotidiano da instituição antes referida.

Candeia (2013), enquanto autor da tese ora analisada, para esta perspectiva cultural, que considera os processos internos da escola, fundamentou-se em Ivor F. Goodson (1995), Dominique Julia (2001), Antônio Vinão Frago (1995; 2005) e Souza (2000; 2010).

Candeia (2013) analisou o conjunto das transformações que assinalaram as mudanças na educação brasileira e, especificamente, na Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, como “um local” onde tais mudanças se materializaram, mesmo marcadas por conflitos e tensões.

As fontes utilizadas por Candeia (2013), foram: a legislação disponível sobre educação profissional na época (criação das escolas de aprendizes, remodelações e extinção dessas); os relatórios de gestão; o acervo de fotografias da Escola,

buscando compreender as pretensões de incubar ideias; e as publicações das palestras que foram realizadas pelos docentes da Escola nos anos de 1925 a 1936. (CANDEIA, 2013).

Sua tese foi a de que:

a Escola de Aprendizes da Paraíba, criada com os objetivos de profissionalizar os desfavorecidos da sorte e produzir operários disciplinados, foi um lugar de aprendizagem de saberes e de incubação de comportamentos, onde jovens socialmente excluídos tinham seus corpos e mentes educados, segundo a lógica da racionalidade do trabalho e de construção da nacionalidade brasileira. (CANDEIA, 2013, p.6).

Diante do exposto até aqui, destaco os fundamentos teóricos apresentados nesta tese, ora em análise, pois, temos o método do materialismo teórico convivendo com a perspectiva teórica culturalista. O primeiro adota a totalidade como uma de suas categorias, em que evidencia as macroestruturas e a objetividade dos fatos. Já a segunda, ressalta as microestruturas, o cotidiano das realidades sociais e a subjetividade dos fenômenos. O primeiro, tem na materialidade do real sua primazia na construção do conhecimento, e a segunda, tem nas ideias, na consciência dos sujeitos, a sua primordialidade. Portanto, são perspectivas teóricas diferentes e divergentes, e, se não forem trabalhadas apresentando suas contraposições, podem conduzir a um ecletismo epistemológico. Mas, ao serem esclarecidas e distinguidas entre si, tais teorias podem intercomunicar-se e construir um pluralismo epistemológico.

É necessário investir no pluralismo, de modo correto, em meio a todos os riscos epistemológicos.

Vejamos a mescla de correntes teóricas divergentes, contudo, Candeia (2013) demonstra uma consciência sobre a necessidade dessa convivência de teorias diversas, bem como, a necessidade de distinguir tais teorias entre si:

Nossas reflexões foram inicialmente acompanhadas, ou estimuladas, pelas leituras de alguns autores considerados referência obrigatória nesta temática, tais como: Fonseca (1961;1962), Melo (1956), Gramsci (1978), Queluz (2000), Manfredi (2002) e Cunha (2005 b), ao mesmo tempo em que dialogávamos com outras perspectivas teóricas e outros aportes metodológicos que, ao longo do tempo, ampliaram e consolidaram o campo da história da educação. Dentre esses podemos citar trabalhos surgidos no interior de alguns espaços sociais de produção acadêmica, tais como Anped, Histedbr,

SBHE e RBHE; além de publicações que, nas últimas décadas, vêm afirmando outras possibilidades teóricas, a exemplo de Julia (2001), Vincent; Lahine & Thin (2001), Magalhães (2004), Miguel & Corrêa (2005), Gondra (2005), Nascimento [Isabel Moura] (2007), Fonseca (2008), Buffa e Nosella (2009 a 2009 b) e Souza (2000 e 2010). Deste modo, o gesto de manipular um conjunto de fontes documentais no arquivo da Instituição e no NDPEP era estimulante e desafiador frente as diferentes perspectivas de abordagens que se apresentaram com as publicações mais recentes. (CANDEIA, 2013, p.21).

Candeia (2013) esteve preocupado em conciliar aspectos macrosociais e microsociais na análise do seu objeto de estudo, revelando que é possível aproximar elementos de correntes teóricas diferentes; utilizando teorias que utilizam macroestruturas e teorias que analisam microestruturas, numa relação dialética de complementaridade.

[...] ao olhar para dentro e para fora da escola, para o particular e para o geral, possamos ter em vista, sobretudo, as disputas e tensões em torno das propostas de mudanças apresentadas pelo Governo Federal (o gestor das escolas de aprendizes) (CANDEIA, 2013, p.26-27).

Pois, o autor desta tese em análise, buscou a totalidade dialética para investigar seu objeto de estudo; assim ele explicou que:

[...] do ponto de vista metodológico (ou seja, no itinerário da pesquisa, da nossa prática e da produção desse texto), nossa pretensão é explicar o particular, dialeticamente relacionado com o contexto econômico, político, social e cultural, ou seja, explicitar a relação dialética entre o particular e o geral. Em síntese, tomamos “a realidade em sua totalidade como objeto de investigação”, consideramos “a articulação entre [o] universal e [o] singular, entre [o] particular e o geral” (COMBARD, apud CANDEIA, 2013, p.30)

E continuou apresentado o seu método de análise:

Neste sentido, filiamo-nos ao materialismo histórico-dialético (portanto não dogmático e não reducionista) e a uma perspectiva teórico-metodológica já definida por Saviani como o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional [...] (CANDEIA, 2013, p.31)

Embasado em Buffa e Nosella, acrescentou:

Pensamos, aqui, na possibilidade de um marxismo investigativo: Para alguns teóricos, a polêmica da crise dos paradigmas se resume

num posicionamento contra o marxismo. As coisas são um pouco mais complexas. É inegável que, sobretudo a partir do fracasso do socialismo real, a crítica ao marxismo ortodoxo, dogmático e determinista generalizou-se. No entanto, nem todos os que embarcam nessa crítica são antimarxistas, ou seja, existe um marxismo investigativo que, sem recusar novas contribuições teóricas, entende que o pesquisador, antes de expor o movimento real na sua totalidade, precisa investigar os aspectos particulares do real [...] (BUFFA & NOSELLA apud CANDEIA, 2013, p.31-32. Grifos nossos)

Candeia (2013) reafirmou sua abertura ao diálogo entre teorias distintas, em vários momentos do seu trabalho:

Para pensarmos sobre o conhecimento do ponto de vista da dialética é necessário também pensarmos dialeticamente. Nesse sentido, propomos o materialismo histórico dialético como método capaz de dialogar, pois contrário a toda e qualquer forma de dogmatismo. Por isso, faz-se necessário separar o método de análise das experiências políticas inspiradas na tradição marxista (fracasso do socialismo real); do contrário, contribuimos com a manutenção de certo engessamento do marxismo, consolidado no meio acadêmico e traduzido na expressão crise acadêmica do marxismo. (CANDEIA, 2013, p.32-33)

Ou seja,

[...] entendemos o materialismo histórico-dialético como dotado de capacidade de dialogar (pois dialético e não dogmático, reafirmemos) com categorias e conceitos que se inscrevem em outros paradigmas do conhecimento. Registramos, assim, nossa perspectiva, que objetiva estabelecer relações com os diversos campos do saber, articulando-os com a totalidade histórica, na medida em que compreendemos a instituição escolar que estudamos como objeto dotado de uma totalidade em organização e em transformação (MAGALHÃES apud CANDEIA, 2013, p.33).

Candeia (2013) fez a opção de estudar a EAAPB a partir de uma abordagem teórica interdisciplinar, em que a História e a História da Educação interagem com outras áreas do conhecimento. Tudo isso demonstra a sua escolha por uma via de análise pluralista, mesmo que este não utilize a denominação Pluralismo epistemológico. Constatemos:

[...] ao acolher as contribuições de vários autores, tem permitido, além de um diálogo com os vários historiadores e estudiosos de outros campos, como da antropologia, da sociologia, da filosofia, da linguística, uma ampliação do repertório dos estudos sobre a escola e o seu processo de institucionalização na realidade brasileira. (GONÇALVES; FARIA FILHO apud CANDEIA, 2013, p.28)



E continuou:

Não por acaso, a segunda metade do século passado é marcada por uma agitação epistêmica nas ciências humanas. A história, por exemplo, refletiu os novos desafios, produziu novos problemas e novas abordagens e fez-se nova. Tomando como referência o movimento dos Annales, foi significativo o diálogo dos historiadores, tornando cada vez mais frágeis as “imaginadas” fronteiras entre os conhecimentos. (GONÇALVES; FARIA FILHO apud CANDEIA, 2013, p.28)

Não somente a historiografia francesa abriu-se à interdisciplinaridade, mas no campo da tradição marxista isto também se deu, é o caso da historiografia marxista inglesa, em que os trabalhos de Thompson, são exemplos.

A busca por novas abordagens, novos conceitos e novas metodologias de pesquisa é movimento presente também na história e na historiografia da educação. Abordagens de história política, cultural e educação, diálogos com o conceito de imaginário e conexões com a história da psicologia, apontam para a possibilidade de campos de investigação novos, resultado também da percepção dos historiadores da educação sobre a quebra de hegemonia acadêmica dos esquemas explicativos até então predominantes. (CANDEIA, 2013, p.34)

Como já afirmado em outros momentos, o pluralismo epistemológico que defendemos nesta tese, também identifica-se com a categoria interdisciplinaridade e com a totalidade dialética. Bem como, também busca uma unidade na diversidade contraditória.

Candeia (2013), em seu estudo, também fundamentou-se em Lukács, que afirmou: “nossos vasos se comunicam numa unidade concreta de contradições que interagem” (LUKÁCS apud CANDEIA, 2013, p.35).

Candeia explanou sobre a renovação historiográfica que tem se dado na busca pela interdisciplinaridade, e, embasando-se em Antônio Névoa e Justino Pereira de Magalhães, no estudo das instituições escolares, apresentou:

[...] Apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da ação pedagógica. Hoje, emerge no universo das Ciências da Educação uma mesoabordagem, que procura colmatar certas lacunas das investigações precedentes. (NÓVOA apud CANDEIA, 2013, p. 35).

Magalhães (apud CANDEIA, 2013, p.35), por sua vez, também explicou sobre a mesoabordagem: esta, “não constitui o complemento de abordagens parcelares ou a superação de lacunas geradas por teorias e estudos macroscópicos e microscópicos, pelo contrário, corresponde a uma evolução paradigmática nas Ciências da Educação [...]”.

E acrescentou:

A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem que integre e cruze os planos macros, mesos ou micro-históricos, através de uma dialética de convergência/divergência/ convergência e de uma reconceptualização dos planos espaço-temporais: o nacional/universal, o regional, o local. É neste redimensionamento que revelam as abordagens de tipo meso, pela sua representatividade no que se refere às múltiplas dimensões da relação educativa e à instituição como totalidade, em permanente desenvolvimento (MAGALHÃES apud CANDEIA, 2013, p.36).

Candeia explicou que a mesoabordagem atingiu o campo da História da Educação e proporcionou uma pluralidade investigativa:

A mesoabordagem, segundo Nóvoa (apud CANDEIA), significa a possibilidade teórica de que “as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares”. Essa perspectiva repercutiu no campo da História da Educação, na medida em que consolidou, dentre outras coisas, uma pluralidade investigativa em termos de objetos e fontes, a revalorização da memória e a interdisciplinaridade, abrindo assim, novas possibilidades de abordagens. A História da Educação, portanto, apresenta-se como “um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar” (MAGALHÃES, apud CANDEIA). Nesta perspectiva, Magalhães propõe “uma abordagem científica interdisciplinar que assenta na dialética triangulada entre educação, instituição, história, e que visa representar e analisar a instituição educativa nas suas unidades, multidimensionalidade e multifactorialidade”. Assim, a construção do objeto resulta de investigação científica elaborada pela aplicação das categorias de materialidade, representação, apropriação; e pela aplicação das categorias metodológicas: o instituído, a institucionalização e a instituição, sugerindo uma abordagem da instituição educativa como uma totalidade em gênese, organização e evolução. Para Magalhães, a instituição educativa como objeto do conhecimento, “abordado enquanto totalidade constitui uma perspectiva atualizada da história da educação, uma vez que toda a história da educação tende para uma história total” (MAGALHÃES apud CANDEIA, p.36-37).

Candeia faz, de fato, uma opção por um marco teórico interdisciplinar:

A construção desse novo objeto do conhecimento (a instituição educativa como totalidade em organização e desenvolvimento, na sua internalidade e na sua relação exterior) carece de um marco teórico interdisciplinar e de uma hermenêutica cruzada entre memórias, arquivos e museus, no âmbito de uma projeção e de uma regressão investigativas — um percurso metodológico — indutivo/dedutivo. Como ciência social e humana, a história da educação exige por esta via um objeto do conhecimento, amplo, complexo, interdisciplinar, aprofundando um quadro de reflexão e de ação, focalizado na projeção e na reversibilidade entre teorias e práticas. (MAGALHÃES apud CANDEIA; 2013, p.38).

Candeia (2013), em suas próprias palavras, afirma sua postura interdisciplinar, e confirma uma tendência que se apresenta na História da Educação, na atualidade brasileira:

Assumimos, portanto, uma postura interdisciplinar no exercício de produção do conhecimento, do tipo que acredita no diálogo entre autores e categorias de análise, sem que ocorra perda do rigor que deve caracterizar a pesquisa e a produção de um trabalho acadêmico. (CANDEIA, 2013, p.42).

Houve toda uma abertura ao Pluralismo epistemológico, em que a comunicação entre teorias diferentes aconteceu dentro da dimensão da totalidade, que aproxima as diversas concepções de métodos numa perspectiva de complementaridade.

#### **TESE 4:**

A tese intitulada “A Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim – PE: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade”, teve como objetivo compreender os projetos consorciados entre a Escola Normal Nossa Senhora do Carmo, primeira do seu gênero em Belo Jardim, e a Igreja Católica local.

Sousa (2013), autora da tese que ora foi analisada, explicou que houve toda uma evidência da participação efetiva do segmento católico nos rumos novos da cidade e da instrução pública. Dessa forma, constatou-se que houve o atravessamento da moralidade na proposta de formação das normalistas, traduzido no habitus professoral.

A referida autora apropriou-se da categoria habitus, construída por Pierre Bourdieu. Tal categoria foi ressignificada na perspectiva do pedagógico, e, mais

especificamente, como *habitus* professoral, que significou a expressão de um “jeito de ser professora”.

Sousa (2013), trabalhou a categoria cotidiano a partir do entendimento de Michel de Certeau, em que esta categoria permitiu estudar as marcas manifestadas na cotidianidade do “jeito de ser escola e do jeito de ser cidade”. Também fundamentou-se no teórico Paul Ricoeur, no que diz respeito às categorias memórias, silêncio e esquecimento. Com estas, buscou recuperar, ao longo do trabalho, importantes referências sobre a memória coletiva das normalistas, da cidade e da Escola Normal.

Sousa (2013) escolheu como recorte temporal para realizar sua pesquisa, a década de 1950, por ter sido o período da implantação e fechamento da instituição investigada. E o local da pesquisa foi a cidade de Belo Jardim, em Pernambuco.

As fontes utilizadas pela autora da tese ora em análise, foram: as narrativas, os documentos escritos e os periódicos. A pesquisa foi de natureza etnográfica e envolveu ex-normalistas e uma ex-professora.

Os projetos consorciados, mencionados anteriormente, fortaleceram o compromisso da formação docente com um modelo de sociedade que assumia os conteúdos da civilização, do higienismo e da modernização como meta (SOUSA, 2013).

As moças de fina flor foram convocadas, como sujeitos de prestígio, a assumirem o compromisso com a construção de uma cidade que perseguiu um modelo urbano, construído na perspectiva econômica do capital industrial. Tal perspectiva, ao mesmo tempo em que demanda um paradigma moderno de higienismo, civilidade, urbanidade e patriotismo, deve manter, contudo, os padrões próprios da moral católica. Assim, essas mulheres se inseriam na construção desse modelo como protagonistas na busca do equilíbrio entre as tensões que separam e aproximam novos costumes e velhas tradições católicas. (SOUSA, 2013, p.10).

Após essa explanação mais geral, nos detalharemos em alguns aspectos da referida tese.

Sousa (2013) constatou em seu estudo, uma ambivalente convivência histórica entre alguns conceitos, como: velho e novo, atrasado e progressista, moderno e tradicional, civilizado e incivilizado, evidenciando um “jeito de ser cidade”, um “jeito de ser escola”, “um *habitus* professoral”. Também destacaram-se outros

conceitos contraditórios que se inter-relacionavam, formando novos valores simbólicos, foram eles: o sagrado e o profano, o católico e o laico.

Neste estudo da tese de Sousa (2013), percebemos, num primeiro momento, um aporte conceitual diversificado; pois, temos categorias como “cotidiano”, “memórias”, “esquecimento” e “silêncio”, que expressam realidades micros e subjetivas, e, ao mesmo tempo, tais categorias convivem com outras, ligadas as macrorrealidades e aos aspectos objetivos, como, modernidade, civilização, projeto higienista nacional, educação republicana.

De fato, Sousa (2013), detectou as relações contraditórias entre os conceitos apresentados anteriormente, demonstrando, com isso, uma perspectiva crítica de análise. Bem como, constatamos também sua trajetória teórico-metodológica pelos campos da História, da História da Educação e da Sociologia, revelando uma abertura à intercomunicação entre áreas do saber diferentes.

Os diálogos teórico-metodológicos assinalados neste trabalho investigativo na área de história da Educação mantém interfaces com a Sociologia Crítica e com a História Cultural, caracterizando-se como uma pesquisa de natureza interdisciplinar. (SOUSA, 2013, p.20).

E continuou:

O diálogo com a História Cultural deu-se por meio das propriedades teóricas trazidas por Peter Burke, na perspectiva da interdisciplinaridade na pesquisa. Essa tendência é claramente assumida pelo teórico ao apresentar uma proposta de interlocução que aproxime diferentes campos do saber, rompendo com as tendências à fragmentação e à disjunção, e apontando novas e ricas possibilidades de interpretação para o campo da pesquisa social. Assim, a discussão referente à micro-história será utilizada como um importante pilar que sustentará a discussão envolvendo o cotidiano das mulheres-normalistas que frequentaram a primeira Escola Normal da cidade de Belo Jardim. (SOUSA, 2013, p.20).

Diante de todo o contexto analisado, não percebemos algum tipo de explicação sobre as diferenças epistemológicas dos principais autores recorridos como referência teórico-metodológica. Essa falta de explicação pode gerar um ecletismo na produção do conhecimento, e não um pluralismo, que identifica-se com interdisciplinaridade.

## TESE 5:

A tese intitulada “Sob a torre de Marfim: a Escola Técnica Redentorista, um lugar de memórias, estratégias e práticas de gênero em Campina Grande – PB, (1975-1985)”, buscou analisar as subjetividades de gênero construídas entre estratégias de poder disciplinar na Escola Técnica Redentorista – ETER, em Campina Grande – PB, nos anos de 1975-1985, e as práticas cotidianas de alunas, alunos, professoras e professores que ressignificavam de várias maneiras os dispositivos e os operadores de controle e regulação escolar.

Bélens (2013), enquanto autora da tese acima, explicou que a ETER foi nos anos de 1975-1985 um ambiente de educação técnico profissional de fabricação de diferentes subjetividades de gênero, preparadas para as novas atividades profissionais em expansão, naquele contexto histórico e cultural. Mostrou ainda que, as subjetividades de gênero, ali construídas, de alguma forma, redimensionaram, na referida cidade, ideias sexistas ainda predominantes que separavam e opunham os espaços de educação em nível técnico e universitário para homens e mulheres. A ETER redimensionou a filosofia educacional, baseada na Reforma Educacional promulgada pela lei nº5.692/71, em que passou de seminário vocacional masculino para uma escola mista, entre as décadas de 1960 e 1970, e, em seguida, no ano de 1975, mudou para a Escola Técnica Redentorista, com o lema de “Educar para Libertar”. Incluiu em sua oferta de cursos o de técnico em Eletrônica e Telecomunicações para moças e rapazes pobres da cidade.

Bélens (2013) apresentou como objetivo de sua tese discutir como as/os jovens estudantes subjetivaram os valores repassados pela educação que cruzava valores da competência e do mérito pessoal, difundida pela estrutura curricular, baseada no tecnicismo e em valores humanistas, difundidos pelas táticas pedagógicas em algumas disciplinas e nas atividades escolares criando, assim, na ETER, uma ambiência familiar e de amizade, presente na memória do/as narrador/as.

As fontes que Bélens (2013) recorreu, foram: documentação da escola (fichas de matrícula, álbuns); levantou-se o perfil dos/as jovens estudantes; jornais; pesquisou-se os anos recortados para estudo e como as mulheres participavam dos lugares de educação da cidade em questão, já que esta passou a ser sinônimo de modernidade/desenvolvimento urbano; a história oral também foi utilizada com alunos e alunas.

Sua tese foi a de que a ETER – enquanto lugar social de repasse de ideias do Estado militar desenvolvimentista e da Igreja Católica, por meio da figura emblemática do padre redentorista Edelzino Pitiá, – exercia o desejo de poder e controle de comportamentos, sentimentos, modelando, assim, subjetividades de gênero produtivas com vista à educação para o trabalho e a educação para a liberdade. (BÉLENS, 2013).

Bélens (2013) continuou seu trabalho de tese, enfatizando a revolução dos estudos historiográficos provocada pela Escola de Annales, e posteriormente pelo que se denominou de Nova História. Essa proporcionou o alargamento dos objetos de estudo, as fontes e as abordagens da História da Educação, não mais se limitando esta à História Política, interessando-se também por aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade. Nesse sentido, nos últimos 40 anos, valorizou-se os sujeitos esquecidos da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares, além de sentimentos, emoções, mentalidades e, ainda, fontes consideradas pouco confiáveis e científicas, também tornaram-se fontes capazes de contribuir indícios importantes para a reconstrução do passado.

Este aspecto enfatizado por Bélens (2013), nos leva a perceber a presença de um pluralismo na História em geral e, particularmente, na História da Educação. Contudo, o alerta que fazemos é para que este pluralismo não caia no ecletismo, ou, num certo tipo de pluralismo que se fragmenta demais em meio a diversidade, e que perde o sentido de unidade, coesão e de totalidade.

Esse movimento dos Annales trouxe à tona o interesse por vários objetos de pesquisa, inclusive objetos voltados à cotidianidade, as micro-realidades, as particularidades subjetivas, o que, de fato, não tem nada de errado; porém, é necessário um rigor metodológico para que tais objetos também se articulem com um contexto mais amplo e mais geral com as macro-realidades, sociais, políticas, econômicas, etc, pois, estas interferem nas realidades cotidianas e específicas.

Dito de outro modo, o que queremos alertar é que, podemos nos iludir com uma aparente interdisciplinaridade ou um aparente pluralismo. Pois, ao darmos uma grande ênfase somente a elementos microssociais ou subjetivos, colocando-os numa centralidade de estudo e relegando, a segundo plano, as análises das esferas macrossociais, sem considera-las parte fundamental de todo o contexto de pesquisa, caímos numa produção do conhecimento inconsistente, empobrecida, por seguir uma relação de comunicação entre autores e suas teorias, de forma bastante

linear. Ou seja, passa-se a abordar perspectivas teóricas com características bem similares, já que envolvem só aspectos subjetivos e ligados a microrrealidades – o inverso também se dá quando só aborda-se as macroestruturas e só os elementos gerais e objetivos – e isso conduz a uma unilateralidade. Passa, então, a existir uma ausência de uma consistente intercomunicação dialética entre teorias diferentes e divergentes, porém, complementares, que enriquece qualquer pesquisa.

Considerar as categorias macrosociais de maneira superficial, tímida ou como simplesmente um apêndice é algo falho, bem como, quando esta superficialidade acontece com os aspectos microsociais, o mesmo também se dá.

Bélens (2013), afirmou:

O interesse de aproximação da realidade e a sua decifração convidam-nos ao enredo sincronizado entre dissonantes olhares interpretativos, pois, partindo do pressuposto de que a vida social é multifacetada e de que não a alcançaremos por completo, torna-se viável a captura da parte possível pelas ricas lentes científicas [...]. (BÉLENS, 2013, p.38).

Bélens (2013) demonstra uma preocupação em relacionar as partes com o todo, e vice-versa. Ela enxerga a complexidade da realidade e que existem inúmeras interpretações para esta realidade. Portanto, percebemos que há um cuidado para não ser linear, fragmentária, hierárquica e discriminatória.

Não se pode ser generalista, como não se pode ser particularista; o importante é almejar o equilíbrio entre as esferas.

Assim, gênero como categoria de análise perpassa as discussões de classes, etnia, idade, religião, dentre outras facetas da vida social. (BÉLENS, 2013, p.39);

Bélens (2013), fundamentando-se em Lopes, ainda destacou que:

(...) a busca incessante pela legitimação desses enfoques na área da educação, bem como por uma historiografia do gênero, consubstanciando a categoria de um teor analítico mais conceitual, sai das aporias descritivas. Nesta intenção, o aprofundamento em torno do tema se dá mediante o diálogo com outras áreas do conhecimento (antropologia, sociologia, psicanálise e a literatura) numa perspectiva interdisciplinar. (LOPES apud BÉLENS, 2013, p.40).

Suas colocações demonstram uma abertura à interdisciplinaridade. E continuou:



[...] o campo fértil da História da Educação, que absorve categorias analíticas como a de gênero, entra em sintonia com a perspectiva da História Cultural uma vez que esta possibilita ao pesquisador compreender a realidade a partir de novos horizontes teórico-metodológicos, associados a conceitos que transitam em outras em outras áreas do conhecimento como a antropologia e a sociologia. Assim, a História Cultural apresenta-se como rico campo científico que apreende a vida cotidiana e as suas dissonantes roupagens, reverberando os estudos em um movimento circular entre o social, o simbólico e o cultural, que perfazem, simultaneamente, as relações sociais, consideradas no tempo e no espaço. (BÉLENS, 2013, p. 40-41).

Uma tendência que se instalou na História da Educação é a História Cultural, e Bélen (2013), também aderiu à esta tendência teórico-metodológica. Ela também embasou-se em Chartier:

As características próprias da história cultural, assim definidas, que conciliam novos domínios de investigação com a fidelidade aos postulados da história social, eram como que a tradução da estratégia da própria disciplina, que visava à apropriação de uma nova legitimidade científica, apoiada em aquisições intelectuais que tinham fortalecido o seu domínio institucional (CHARTIER apud BÉLENS, 2013, p.41).

Todavia, também percebemos uma ou outra tendência da autora desta tese, ora em análise, de destaque à valorização dos estudos particularizados, subjetivos. Mas, isto não a caracteriza com nenhum tipo de denominação, apenas demonstra suas identificações; como também não a torna unilateralista, já que esta autora busca manter a comunicação com os elementos mais amplos e gerais que contextualizam seu objeto de estudo, tais como: o Estado Desenvolvimentista tecnicista, as ideias humanistas da Igreja Católica, a categoria modernidade.

Vejamos:

A História Cultural permite ao investigador da História da Educação quebrar fronteiras rígidas, inalcançadas pelas macros análises generalistas e separatistas, que privilegiavam apenas um aspecto da realidade, sem dialogar com os artesãos dos micros ofícios da vida social. Desse modo, o referido campo se constrói a partir de mudanças epistemológicas, ensejadas pela interpretação simbólica da realidade. (BÉLENS, 2013, p.41).

E acrescentou:

Ao compreendermos numa humildade epistemológica, de que nunca alcançaremos toda a realidade, partiremos de uma parte finita, articulando o micro, o meso e o macro como metodologia analítica. Cabendo-nos, assim, buscar a relação constante do particular como o geral, entendendo que os estudos das relações de gênero perpassam outras categorias analíticas para melhor apreensão do universo que elegemos. (BÉLENS, 2013, p.42).

Bélens (2013), explicou ainda, que é preciso ir além de uma mera descrição do que se observa, mas é necessário interpretar na intersubjetividade do universal e do particular. Além de explanar que sua trajetória científica se pautou em diferentes áreas do conhecimento, como a História, a Antropologia e a Sociologia, na interpretação das práticas dos alunos e das alunas, no estímulo de novas relações de gênero na ETER.

Bélens fundamentou-se em Certeau, no que refere-se às práticas de gênero e outros conceitos, além de também ter buscado embasamento em Michel Foucault, para trabalhar os mecanismos disciplinares. Trabalhou ainda a concepção de subjetividade empreendida por Guattari e Rolnik. Outros autores como Pollak também foram trabalhados.

Houve, de fato, uma atenção privilegiada aos elementos culturais, específicos, que conduziram às análises das subjetividades e das microsrealidades. A própria escolha e definição da temática e objeto de estudo já revela isso.

## **TESE 6:**

A tese intitulada “Das Aulas Avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884)”, teve como objetivo discutir as transformações ocorridas no ensino secundário paraibano, no período que vai das primeiras iniciativas de organização do Estado Nacional Brasileiro imperial até o momento que antecede a República, ou seja, de 1836, com a criação do Lyceu Provincial da Parahyba do Norte, até 1884, quando tal instituição passou a ser Escola Normal. O autor da referida tese, Ferronato (2012), explicou que esse período destacado foi considerado central na história do Lyceu Provincial, por representar o nascimento, a consolidação e a luta empreendida por professores, homens letrados e administradores públicos para que este continuasse existindo como mais importante instituição de ensino secundário da Província.

Ferronato (2012) construiu este trabalho doutoral, ora analisando, a partir de referências historiográficas como os estudos realizados por Mirian Dolhnikoff (2005) e Maria de Fátima Gouvêa (2008), bem como, utilizou-se do clássico trabalho sobre o ensino secundário no Império brasileiro, de Haidar (1972). Também foi utilizada a linguagem conceitual de Pierre Bourdieu, sobre os "sistemas simbólicos" e o seu entendimento do conceito de configuração. Ferronato (2012), recorreu ainda a Justino Magalhães no que refere-se ao estudo das instituições educacionais.

Em sua pesquisa constatou que na Província da Parahyba do Norte a criação do seu Lyceu Provincial (em meio aos problemas do período regencial) esteve imersa no processo denominado "pacto imperial", formado entre as elites provinciais com o poder central, particularmente encaminhado pelos liberais. Constatou-se também que, no Brasil, há uma noção de que a criação dos Lyceus Provinciais marcou o início de um novo tempo de organização do ensino secundário brasileiro, considerado como um momento de modernização deste nível de ensino.

As fontes da pesquisa foram: as falas e relatórios dos presidentes de província, dirigidos à Assembleia Legislativa provincial; além das leis, regulamentos, portarias e decretos sobre a instrução secundária; e também recorreu-se aos mapas, dados estatísticos; orçamentos; listas de alunos, professores, diretores e etc.

Metodologicamente, Ferronato (2012), caracterizou sua pesquisa como uma pesquisa histórica.

O conceito de configuração delineado por Bourdieu (1989), foi bastante explorado por Ferronato (2012), assim como os conceitos de representação e de identidade. Entretanto, este último conceito, Ferronato também buscou abordá-lo a partir de outros tópicos, tais como: Hall (2003), Martín-Barbero (2003) e Canclini (2003).

Ferronato (2012) esclareceu que, para estes teóricos, a identidade é entendida "como um processo cultural, social e material determinado por condições históricas específicas" (p.12).

Dessa forma, Ferronato (2012) acrescentou que,

Por isso de antemão se refuta a perspectiva essencialista dessa noção, que postula a existência de uma identidade fixa, uma espécie de essência imutável incrustada, quase biologicamente, no sujeito, acompanhando-o ao longo da vida. Partimos, portanto, da perspectiva de que as identidades são cambiáveis, podendo mudar

ao longo da vida, conforme as disposições e posições do sujeito no meio do qual faz parte. (p.12).

Surge daí, no trabalho de tese, ora em análise toda uma discussão que articula os conceitos de representação, identidade e sistemas simbólicos, todos voltados para o âmbito da história do ensino secundário, no Lyceu Provincial.

Esta produção acadêmica (estudada) conseguiu mostrar diferenças epistemológicas entre autores, conseguiu, ainda, manter-se numa perspectiva crítica de análise. Vejamos esta criticidade:

(...) Quem tem o poder de representar de configurar e reconfigurar a identidade desejada pela própria elite, aqui em estudo - a elite paraibana. Sobre o poder da representação, Bourdieu (1988b), dirá que as diferentes classes e frações de classe estão envolvidas numa luta simbólica para imporem a definição de mundo mais conforme aos seus interesses. Assim, o poder simbólico, que é a capacidade de um grupo impor um determinado significado, dependerá, como já foi dito, não apenas das formas simbólicas, mas das crenças daqueles que as produzem. (FERRONATO, 2012, p.12).

Ferronato (2012), também demonstrou um conhecimento do fundamento teórico do autor estudado por ele (Pierre Bourdieu), este conhecimento é percebido quando o mesmo afirmou:

O pensamento de Bourdieu é chamado de estruturalismo construtivista, ao admitir que existem no mundo social estruturas objetivas, que podem coagir a ação e a representação dos indivíduos, mas que estes, no seu cotidiano, podem transformar ou conservar tais estruturas. (FERRONATO, 2012, p.13).

Ferronato (2012) percebeu ainda uma presença marcante na História da Educação, de novos referenciais interpretativos, como a recorrência, por exemplo, ao teórico Bourdieu; ou seja, há um surgimento de novas perspectivas de investigação sobre a educação. Percebemos, com isso, uma pluralidade epistemológica que se instala nessa realidade educativa. Ele ainda destaca que a Nova História Cultural também é uma presença marcante que se sobressai na História da Educação. Vejamos:

Não podemos, todavia, deixar de manifestar que esses referenciais interpretativos foram incorporados pelos historiadores da educação que se vincularam ao movimento de renovação historiográfica, hoje conhecido como Nova História Cultural. Assim sendo, nunca será demais lembrar que os desafios decorrentes de tal aproximação, sobretudo em relação às correntes teóricas identificadas sob o

epíteto de História Cultural, abriram caminho para a formulação de novas perspectivas de investigação. Igualmente ao que vinha acontecendo no domínio da História, assiste-se já há algum tempo, no que se refere ao campo da educação, a emergência de novas perspectivas de investigação sobre os fenómenos educativos, levando-nos a refletir, no que diz respeito especificamente à História da Educação, sobre questões de explicação histórica, de definição temática e de fontes. (FERRONATO, 2012, p.14).

E continuou:

Em geral, a história das ideias que dominou durante muito tempo a investigação histórico-educativa constitui numa interminável procura das origens, das influências e de um esforço para interpretar o pensamento dos grandes educadores do passado. Em contraposição, um movimento baseado numa nova concepção de história intelectual passou a interessar-se por explorar a construção, a reconstrução, a transmissão e a recepção das ideias. Neste sentido, volta a sua atenção para as práticas discursivas, particularmente nos momentos de ruptura e de conflito. (Ib., p.14).

Todo esse panorama de variedades e inovações na História da Educação pode levar a um pluralismo epistemológico que leva à unidade na diversidade, promovendo uma coesão de comunicação e organização entre as correntes teórico-metodológicas, ou pode levar a um pluralismo que ocasiona fragmentação, dispersão, desorganização e falta de comunicação clara em meio a diversidade de tais correntes.

Todos os fatos na História da Educação ratificam a presença de um pluralismo, contudo, que tipo de pluralismo é esse?

Temos, então, que, no percurso de aprendizagem da História da Educação, nos últimos dez anos, foram sendo removidas as certezas e ideias feitas num campo historiográfico tradicionalista. Os pesquisadores foram confrontados com aparatos inovadores e desafiantes, com uma abordagem multidimensional do objeto crítico e com uma viragem linguística (*linguistic turn*), que privilegia as fontes discursivas. A abertura à interdisciplinaridade convergiu para o desenvolvimento do processo heurístico e metodológico, do arquivo à narrativa historiográfica. (FERRONATO, 2012, p.15).

Ferronato (2012) esclareceu ainda que:

Nas décadas de 1960 a 1980, tivemos um desenvolvimento nas análises que tinham como base a história econômica e social. A partir da década de 1970, a História Cultural teve seu avanço que, podemos dizer, foi tentacular, tanto que Le Goff (1998, p.16) ressalta que esta se tornou "a tarte à la creme" da historiografia francesa. Tal desenvolvimento dos estudos nessa área não se realizou pela

somente pela mão das temáticas próprias dessa área. Isso se fez também a partir das abordagens culturais de fenômenos sociais, demográficos e políticos. A história cultural desenvolveu essa imagem tentacular a partir de conceitos como os de representação, de prática e de apropriação. (FERRONATO, 2012, p.15).

O autor desta tese, reportando-se a Chartier (1988), ainda acrescentou que, o objeto da história cultural é a reflexão entre o social e as representações. Em que o social é algo real e existe por si próprio e as representações são suposições que refletem esse real ou dele se desviam.

Há, nesse sentido, uma interação entre o real que é objetivo e as representações que são categorias subjetivas e intersubjetivas, em que tal interação aproxima-se da totalidade dialética, e, dessa forma, identifica-se com o pluralismo que defendemos.

Ferronato (2012) apresenta seu estudo doutoral sobre o Lyceu Provincial e o contexto social, político e cultural em que estava inserido este Lyceu, fazendo toda uma análise que incluem, principalmente, as elites de poder da época, e faz tal análise fundamentando-se nas referências conceituais e teóricas antes abordadas. Em todo esse processo de produção acadêmica, percebemos uma compreensão, do autor desta tese ora analisada -, das mudanças e inovações vivenciadas no campo da educação e mais precisamente na História da Educação, e que nestas mudanças estão presentes uma abertura para a diversidade de perspectivas investigativas - como afirmado anteriormente. Contudo, Ferronato não usa o termo pluralismo investigativo. Constatamos, que, de formas diferentes, e com denominações diferentes, ele evidencia um pluralismo detectado na História da Educação.

Acreditamos que a necessidade do pluralismo é sentida e percebida, porém, na produção acadêmica em si, esse pluralismo do conhecimento ainda é tímido, pouco explorado.

Foi como conhecimento teórico-prático, com objetivos didáticos e pedagógicos em contexto de formação, aberto à inovação e à interdisciplinaridade, que a história da educação se foi erigindo como domínio científico. (MAGALHÃES apud FERRONATO, 2012, p.17).

Há toda uma evidência no que diz respeito a interdisciplinaridade, e o pluralismo epistemológico que defendemos também identifica-se com esta interdisciplinaridade. Constatamos mais uma vez:

A renovação da historiografia legitima, para além das tradicionais categorias de espaço e tempo que lhe são peculiares, outros olhares praxeológicos que tem a ver com seu cotidiano, sempre que o historiador aceita os desafios interdisciplinares e se envolve em problemáticas e projetos de investigação atuais 'existenciais', procurando comunicar-se com as diversas formações sócio-culturais (MAGALHÃES, 2012, p.18).

E continuou enfatizando a necessidade de abertura à diversidade dentro da História da Educação:

Nesta nova apresentação da História da Educação, existem novas interrogações, que só poderão ser respondidas no âmbito de uma dinâmica educativa e tendo em conta que a realidade é extremamente complexa. Surge daí a necessidade de um alargamento e de um cruzamento de informações de origem muito diversa. (FERRONATO, 2012, p.18).

Ferronato usa a terminologia "fase sincrética", ao referir-se a primeira parte da sua elaboração da tese:

O que mais nos auxiliou no processo foi o diálogo constante entre as fontes, os conceitos e as categorias que indicamos acima. Isso foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, quando passamos da fase sincrética inicial para a análise e crítica à documentação consultada. (Ib, p.19-20).

O termo sincrético difere do termo pluralismo, conforme apresentamos em sessões anteriores de nossa tese.

Diante do exposto é perceptível que vários são os termos que, geralmente, são confundidos e são apresentados como se tivessem os mesmos significados, na academia como um todo, são eles: pluralismo, ecletismo, sincretismo, holismo, etc.

Ferronato (2012) foi feliz quando afirmou que:

Em sua aproximação com a Nova História Cultural, o pesquisador precisa sempre ter o cuidado para não ser seduzido pelo "canto das sereias" e ter a prudência de Ulisses. Nessa aproximação, existe a necessidade de saber instrumentalizar as novas ferramentas que o campo oferece, tendo o cuidado para não cair num vale-tudo acadêmico e que não seja produzida uma "salada" epistemológica. (FERRONATO, 2012, p.30-31).

Essa "salada" epistemológica também é entendida como ecletismo e como sincretismo na produção do conhecimento. Diante das várias correntes teórico-

metodológicas que embasam os autores utilizados num trabalho acadêmico, é muito importante que se evite esta referida "salada" epistemológica. Entretanto, esta não significa pluralismo, pois, este favorece a interrelação entre as correntes sem confusão no entendimento, distinguindo bem uma corrente da outra. Já o ecletismo e sincretismo não apresentam careza ao aproximar as correntes entre si, misturando-as aleatoriamente.

#### **TESE 7:**

O título da tese, que ora passa a ser analisada, é, “Alfabetizando os ‘Filhos da Rainha’ para a Civilidade/Modernidade: O Instituto Pedagógico em Campina Grande-Pb (1919-1942)”, e teve como objetivo discutir o papel desempenhado por uma instituição escolar e seus sujeitos dentro do projeto de modernização da cidade de Campina Grande, durante os anos de 1919-1942. Intencionou apresentar a escola como uma das instituições responsáveis por gerar na cidade uma sensibilidade moderna, educando e civilizando os sujeitos aos moldes de uma urbe em “progresso”. (ANDRADE, 2014).

Andrade (2014), enquanto autora da Tese ora analisada, afirmou que o Instituto Pedagógico, que é foco de sua discussão, foi a primeira escola particular da cidade a ser referenciada com uma “modernidade pedagógica”, alfabetizando e profissionalizando os sujeitos.

O referido Instituto funcionou em nível primário e secundário, mas também com a contribuição das Escolas Anexas (Escola Normal João Pessoa, Escola Militar General Pamplona e Escola de Comércio e Peritos Contadores) que tinham como princípio direcionador educar os cidadãos para atenderem as necessidades econômicas e comerciais que surgiam na cidade. (ANDRADE, 2014).

Saneamento básico, luz elétrica, alfabetização, desenvolvimento do comércio, higiene e urbanização eram os princípios motivadores de um projeto de cidade moderna, que conduziu várias instituições e sujeitos sociais no Brasil a experienciar uma pedagogia da cidade. (ANDRADE, p. 8).

Andrade (2014) recorreu aos autores, Norbert Elias e Michel Foucault, para problematizar a relação entre a escola, a cidade e os indivíduos.



Andrade (2014) almejou apontar uma educação que regenerava e formava cidadãos capazes de assumirem um viver moderno.

Andrade recorreu ao aporte teórico da Nova História Cultural.

As fontes utilizadas em seu trabalho doutoral, foram fontes jornalísticas e impressos pedagógicos produzidos pela própria Instituição. A referida autora buscou construir uma cartografia da história do Instituto Pedagógico, que demonstrasse como essa instituição educativa, estava a serviço da cidade e também da pátria.

Algumas categorias centrais do seu trabalho de Tese, foram: instituição escolar, , cultura (material) escolar, disciplina e civilização. Tais categorias levaram para uma discussão sobre a arquitetura escolar, os materiais didáticos, os/as professores/as e os impressos pedagógicos. Estes também serviram de fontes, que recordavam a organização da vida escolar dos/as alunos/as do Instituto Pedagógico.

Andrade (2014) buscou fundamentar-se também em autores da historiografia da Educação, dentre eles estão: Luciano Faria Filho, Clarice Nunes, Tarcísio Vago, Cynthia Greive Veiga, Dermeval Saviani. A partir destes autores, Andrade (2014) procurou discutir a cultura própria do referido espaço escolar em ligação com a história da cidade, “que educava/civilizava corpos e mentes, escolarizando as sensibilidades dos sujeitos”. (p. 8).

Ao contextualizar o Instituto Pedagógico e a cidade de Campina Grande, relacionou-os aos aspectos em nível nacional, no que referia-se ao processo educativo e ao processo de modernização do país. Nesse contexto, destacou a relevância que foi dada aos ideais escolanovistas, que adentraram as instituições educativas. A escolarização passou a ser vista como eficaz instrumento para alavancar a história brasileira. Esta escolarização passou a ser assunto de políticos e intelectuais, e não somente de educadores/as. E alguns destes (políticos, intelectuais, educadores) encabeçaram o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (ANDRADE, 2014).

A Escola Nova esteve vinculada às novas dinâmicas presentes na sociedade, e propunha à educação tornar-se uma coluna fundamental para a civilização e formação dos cidadãos futuros e, como elemento central que condicionava o progresso do país. (ANDRADE, 2014).

Ao mesmo tempo que Andrade (2014) apresentou a realidade macrossocial, apresentou também a realidade microssocial; pois, diante deste panorama nacional geral, supracitado, percebemos toda uma leitura do particular:

No cotidiano escolar as premissas dessa nova escola estavam ainda situadas na relevância dada ao protagonismo do/a discente frente à elaboração de seu próprio saber. Por meio de um método ativo, essa nova pedagogia conduzia o professor a desempenhar o papel de um mediador na relação de ensino-aprendizagem, proporcionando o aumento das potencialidades dos/as alunos(as) e sua integração social.(ANDRADE, 2014).

Ainda analisando a relação entre escolarização e modernização, Andrade (2014) afirmou que:

Diante de um aumento do número de escolas e alunos/as no país era preciso uma nova escola que atuasse com vigor para o progresso do indivíduo, e conseqüentemente da nação. Se distanciando da nação, se distanciando de uma cultura enciclopédica e conteudista, a concepção pedagógica liberada por essa vertente demarcava o sentido social da escola, por meio da formação moral do indivíduo. Adotar seu programa educacional era atestar um educandário como moderno pedagogicamente, como assim se definia o Instituto Pedagógico em Campina Grande. (ANDRADE, 2014, p. 28).

A Escola Nova também era denominada como escola do trabalho e previa uma educação que relacionasse sua prática educativa com um incentivo para habilidades para o trabalho. Dessa forma, também se adequava aos interesses do comércio e do Estado. “Ao Instituto Pedagógico era incumbido, assim, a educação, profissionalização e civilização dos sujeitos, condicionando-os aos novos hábitos comerciais e urbanos” (ANDRADE, 2014, p. 29-30).

Segundo Andrade (2014), as novas maneiras de viver socialmente investiam na desconstrução urbana da antiga imagem da cidade, substituindo-a pelas novas características modernas, que apagam marcos de afetividade e de identidade entre a cidade e seus habitantes. “Acreditamos, assim, que diante desse novo contexto que se esboçava para a cidade, as sensibilidades foram escolarizadas, moldadas e disciplinadas a esse novo viver moderno. As sensibilidades e os sentidos comportam grande ambivalência, por isso, na contramão desses discursos projetados por uma elite, está uma Campina Grande ainda desencantada, que apesar das reformas urbanas e de um sentimento de cosmopolitismo parecia não conseguir integrar todos os seus habitantes em torno de um único objetivo — seu crescimento urbano”. (p. 31).

E continuou afirmando que, “as particularidades que envolvem esse processo de modernização atingem os indivíduos de forma singular, em um espaço

intersubjetivo que caracteriza as peculiaridades das experiências”. (ANDRADE, 2014, p. 31).

Toda essa explanação sobre sensibilidade passa por questões ligadas a uma cultura escolar.

Nesse sentido, a autora desta tese que está sendo analisada, conseguiu conciliar bem as realidades objetivas e gerais, com as realidades subjetivas e particulares. Com isso, promove o pluralismo epistemológico que defendemos, que também contempla esta característica de unidade entre objetividades e subjetividades.

Sobre a “Nova História Cultural”, utilizada por Andrade (2014) como opção teórica de sua produção doutoral, ela explicou que:

Essa expressão entrou em uso mais precisamente na década de 1980, após os estudos de Clifford Geertz e da Antropologia Cultural. O termo “nova” foi utilizado para distinguir e demarcar o campo da nova história francesa, que se afasta um pouco da história francesa, que se afasta um pouco da história intelectual para adentrar as mentalidades, os sentimentos e as novas possibilidades de abordagem como a sexualidade, a religiosidade, o autor, a morte, a vida cotidiana e também a cultura material. Vasto e fértil têm sido os estudos que surgem nessa área inclusive dentro do campo da História da Educação, contribuindo para uma renovação da historiografia ocidental. (ANDRADE, 2014, p. 37).

Seu trabalho doutoral, é mais um que confirma a tendência a esta perspectiva teórica da Nova História Cultural.

## **TESE 8:**

A Tese intitulada “Urca: Reminiscências e Rememorações de um Processo de Criação”, teve o objetivo de analisar o processo de criação da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Fernandes (2013), enquanto autor desta tese, ora em análise, recorreu a fontes documentais e a relatos orais e escritos de sujeitos que participaram do processo de criação da referida Universidade, ou seja, relatos de memórias, além de bibliografias, imprensa local e estadual.

Fernandes (2013) ressalta que, na historiografia local, esse evento de criação é apresentado como um eufemismo, em que não são mostrados, claramente, os

conflitos que se desenvolveram ao longo de um processo, no qual estiveram em oposição forças distintas da sociedade cariense.

O referido autor inseriu seu trabalho doutoral nos parâmetros da História Social, desenvolvidos por E. P. Thompson.

Para Thompson (apud FERNANDES, 2013, p. 42), “o objetivo imediato do conhecimento histórico (...) compreende ‘fatos’ ou evidências certamente dotados de existência real, mas só se tornam cognoscíveis segundo procedimentos que são e devem ser a preocupação dos vigilantes métodos históricos”. Thompson, enquanto autor marxista, concilia o marxismo com elementos de estudo ligados a cultura.

Contudo, Fernandes não faz esse tipo de esclarecimento em seu trabalho doutoral.

Fernandes afirmou ter adotado o Materialismo Histórico Dialético, que é um método marxista. Entretanto, ele refere-se a esse método como se fosse um aspecto metodológico. Observemos:

[...] não pudemos enfrentar essa tarefa (de investigação do objeto) por outro ângulo que não fosse aquele que permite detectar e tentar compreender as contradições existentes no nosso objeto de estudo e que se insere no conceito no Materialismo Histórico Dialético, posto que a todo momento tivemos necessidade de usar pressupostos implícitos e explícitos que deram sentido a esse paradigma metodológico. A nossa escolha por esta metodologia de análise, considera, também, (que o...) Materialismo Histórico (...) inclui (...) autocrítica. (FERNANDES, 2013, p. 56-57).

Portanto, este mencionado autor, confunde método com metodologia.

Em seguida, perceberemos que Fernandes recorreu a autores de bases epistemológicas diferentes, mas não esclareceu que existiam essas diferenças e divergências, e isso conduz ao ecletismo, que, por sua vez, gera confusão no entendimento.

Fundamentou-se em autores como, Ester Buffa, E. P. Thompson, Erik Hobsbawm, Justino Magalhães, Roger Chartier, Michel de Certeau, Décio Gatti Júnior, Paolo Nosella, Petter Burkner, Dermeval Saviani, Sanfelice, Dominique Julia, Graciani, Le Goff, Maurice Halbwachs e outros.

Nesse aspecto, há uma mescla de autores com concepções filosóficas bem distintas, emergidas de bases epistemológicas divergentes. Isso pode gerar

ecletismo e não pluralismo. Porém, para a construção de um efetivo pluralismo, será necessário aproximar estas bases entre si, com a devida clareza ao distingui-las.

Contudo, não houve uma clara distinção dos pensadores, no que referem-se as diferenças epistemológicas. Pois, o autor da tese ora analisada, apresentou uma simples distinção entre estes, apenas a partir do critério de nacionalidade destes, e não elencou tais autores por distinções filosóficas e epistemológicas devido ter explanando somente aqueles que participam da mesma linha teórica, não revelando os demais de linhas divergentes (como Chartier, Certeau, etc.) que também foram trabalhados por ele. Pois, os autores referidos no parágrafo que aborda a sua fundamentação teórica, foram apresentados por mim, que estou analisando a mencionada tese, em que fui apontando à medida que Fernandes ia recorrendo com eles em sua produção de texto.

Constatamos tudo isso, observando que Fernandes (2013), em um momento da sua produção, apontou alguns pensadores que criticam a historiografia “tradicionalista”, que pensam a história, simplesmente, como uma narrativa dos acontecimentos. Estes pensadores que realizaram tal crítica defendem uma outra forma de fazer história, também denominada Nova História, em que preocupam-se mais em analisar as estruturas. (BURKE apud FERNANDES, 2013).

Fernandes (2013), iniciou sua apresentação pelos pensadores ingleses, que buscaram romper com a história dita tradicional, e com o chamado “marxismo vulgar”: Eric Hobsbawm, E. P. Thompson e Raymond Williams, Justino Magalhães (este enquanto pensador português). Fernandes, além de apresentá-los, também recorreu a estes em sua construção de tese.

Outros autores foram abordados, em nível de Brasil, e que têm as mesmas ideias dos pensadores supracitados: Ciro Flamarion Cardoso, Carlos Monarcha, Décio Gatti Júnior, Paolo Nosella, Ester Buffa, entre outros. (FERNANDES, 2013).

Fernandes (2013), colocou que a sua análise histórica em torno do seu objeto de estudo assumiu um caráter crítico. Entretanto, ele alerta que:

Considerando como seu marco regulatório do processo a situação sócio-política-econômica que o país/Estado atravessava no período em que o mesmo (processo histórico) acontece, faz-se necessária uma análise bem fundamentada para não cairmos na crítica descontextualizada, possível de nos induzir a erros de análise e/ou anacronismos. (FERNANDES, 2013, p. 22).

Portanto, faz-se necessária uma crítica bem fundamentada e contextualizada, para investigar a complexidade do objeto de estudo. Assim como, para a construção do Pluralismo epistemológico, também se faz necessária uma postura crítica e teoricamente fundamentada, para conseguirmos identificar as diversas perspectivas teórico-metodológicas, com seus distintos conceitos.

Fernandes (2013) explanou mais sobre seu objeto de estudo, ratificando a complexidade presente neste. Para a construção de nossa tese, argumentamos que, diante das forças em oposição, é difícil compreender o processo objeto de estudo sem procura localizar, por mais que seja entre as linhas dos discursos escritos/pronunciados, a briga de interesses que foi travada, principalmente, entre duas dessas forças – Igreja e Estado.

Fernandes (2013), ao recorrer à Sanfelice, aborda um aspecto importante, sobre as fragmentações e especializações das abordagens de pesquisas, presentes na historiografia da educação:

A historiografia da educação, um campo mais recente da pesquisa científica acadêmica, vive um processo semelhante àquele que ocorre no fazer geral de toda a historiografia. Ela também se fragmenta e se reparte em especializações. (SANFELICE, apud FERNANDES, 2013, p. 23).

Essa fragmentação contrária a proposta do tipo pluralismo que defendemos, pois, tal pluralismo almeja a coesão entre a diversidade, visa a unidade entre a multiplicidade de distintos aspectos, proporcionando a aproximação com a perspectiva de totalidade.

Sanfelice (apud FERNANDES, 2013), aborda, com veemência sobre a estratificação que a História vem sofrendo, e esclarece as causas deste procedimento:

Todo este alargamento de objetos, fontes e abordagens da pesquisa histórica veio acompanhado de uma crescente, e cada vez mais contundente crítica à historiografia considerada, acima de tudo, oficial. Aquela historiografia dos fatos políticos, dos heróis das elites e dos vencedores poderosos. Ou uma crítica àquela historiografia baseada em fatos apresentados rigorosamente em uma certa ordem cronológica e com os quais se relacionam alguns personagens isolados. (p. 23).

Fernandes (2013), também fez opção por uma análise mais específica da realidade pesquisada, mas, concomitantemente, considerou a história sociocultural desta realidade, com todas as suas correlações de forças, jogos de poder e contradições entre as classes e grupos sociais.

Fernandes (2013) referiu-se à Dominique Julia, afirmando que este teceu críticas à história da instituição escolar que não considera a história sociocultural da escola e que despreza as resistências, as tensões produzidas no meio das sociedades envolvidas.

No nosso estudo partimos do princípio que dois termos, instituição escolar e sociedade, só podem existir numa clara relação, ou seja, compreendemos que se uma determinada sociedade, contida num determinado contexto histórico, foi condição para o surgimento e o desenvolvimento de uma determinada instituição de ensino superior, ou qualquer outra, essa instituição também está na origem do desenvolvimento dessa sociedade, na medida em que contribui para lhe moldar as relações de produção e existência. (FERNANDES, 2013, p. 23).

Percebemos uma dinâmica dialética na análise e produção acadêmica, realizada por Fernandes. Tal dialética também é contemplada no tipo de pluralismo epistemológico que defendemos.

Fernandes (2013), também recorreu às ponderações de Gatti Jr., explicando que alguns pesquisadores – historiadores ou não – a partir de um certo momento,

[...] estavam sob o impacto das novas tendências da pesquisa histórica, nas quais as especificidades e singularidades regionais, ou mesmo, locais, passaram a ser consideradas como importantes objetos de estudo e, mais, são pesquisadores que promovem suas investigações sobre o passado apropriando-se de um corte eminentemente histórico, abandonando, deste modo, as imposições advindas, primeiro, do campo filosófico, em que prevalecia a concepção de que o pensamento educacional sobrepunha à própria realidade da educação [...]. (Gatti Jr. apud FERNANDES, 2013, p. 24).

Fernandes (2013) assumiu o método dialético de análise, e o tipo de pesquisa que ele adotou foi o estudo de caso, com um caráter qualitativo e quantitativo. E para atender à perspectiva dialética referenciou-se em Graciani.

Fernandes (2013), afirmou que, evitou, em sua pesquisa doutoral, descrições estanques, desvinculadas da prática e do dinamismo próprio dos contextos sociais,

políticos, econômicos e ideológicos e das contradições que em si comportam. (P. 41).

Sua pesquisa se deu em duas etapas: “inicialmente, uma etapa descritiva-analítica, na qual buscamos contextualizar, retratando a situação percebida dos fatos; a segunda etapa diz respeito a uma apreciação crítica, da interpretação desses fatos face à narrativa existente, à formação de indicações basilares que permitiram outro entendimento da realidade e, por último, buscar responder às questões da pesquisa”. (FERNANDES, 2013, p. 41).

Fernandes (2013) justificou que escolheu fundamentar-se na perspectiva teórica da História Social, por acreditar que, o seu objeto de estudo seria bem contemplado nesta perspectiva; devido tratar-se de uma análise histórica que envolve a memória dos sujeitos sobre instituições e seres sociais.

O método da História Social também pressupõe a escuta dos envolvidos no processo investigativo.

Thompson, enquanto teórico que descreveu e desenvolveu a perspectiva a História Social, discute, dentre outros elementos, a importância da história oral e das entrevistas como instrumento de coleta de dados (FERNANDES, 2013).

Fernandes (2013) explicou ainda que, por ter resgatado a memória das pessoas envolvidas no processo de criação da instituição (anteriormente referida), trabalhou com os conceitos de Le Goff e de Maurice Halbwachs, sobre a memória. Este último autor mostra-nos que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. (HALBWACHS apud FERNANDES, 2013).

Fernandes (2013), ao utilizar-se da abordagem qualitativa de análise, destacou relações sociais numa mesma perspectiva de análise histórica da educação.

Afirmou que a escolha pela abordagem qualitativa não foi uma escolha absoluta e engessada, pois, também recorreu à abordagem quantitativa, que, auxiliou de modo complementar, a atingir os objetivos. Nesse sentido, Fernandes (2013), assumiu uma abordagem quali-quantitativa (como dito anteriormente).

Essa relação dialética que considera a relação de complementaridade entre elementos qualitativos e quantitativos no processo analítico, também insere-se na proposta do tipo pluralismo que defendemos.



Sobre a pluralidade e sua interação com as entrevistas, Fernandes recorreu a Meihy: “é no olhar plural, nas vezes dissonantes, que se justifica a realização de projetos que incluam entrevistas”. (MEIHY, apud, FERNANDES, 2013, p. 44).

Fernandes (2013), em sua investigação, levou em conta as contradições existentes na realidade estudada. Nosso pluralismo também considera as contradições, e apresenta-as, com clareza, no momento da intercomunicação entre os aportes teórico-metodológicos, aproximando-se, o máximo possível, da complexidade do real, intencionando um maior desvelamento desse real.

Uma afirmativa de Fernandes nos chamou atenção, por ele referir-se à História Oral como se fosse um método: “visando ampliar cada vez mais (o) olhar recorreremos ao uso da História Oral como método para nos auxiliar na pesquisa (...)” (2013, p. 58).

Ou ainda: “com estas orientações preestabelecidas foi hora de buscar os equipamentos necessários ao registro das entrevistas que configura a técnica de coleta de dados que sustenta o método da História Oral”. (P. 58).

Fernandes (2013), ao reportar-se à Nosella e Buffa afirmou que os autores dividiram o estudo da história da educação em três momentos. Contudo, iremos destacar os aspectos descritos no terceiro momento:

O terceiro momento, iniciado a década de 1990, caracterizou-se pela consolidação da pós-graduação e foi teoricamente marcado pela chamada crise aos paradigmas. Muitos historiadores criticavam os estudos sobre a sociedade e educação por não conseguirem abarcar sua complexidade e diversidade e partiram para a proposta de um pluralismo epistemológico e temático, privilegiando o estudo de objetos singulares. (...) E' justamente nesse terceiro movimentos que são privilegiados temas como cultura, escola, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e obviamente as instituições escolares. (NOSELLA, BUFFA apud FERNANDES, 2013, p. 65).

Fernandes ao frisar estes elementos supracitados, demonstrou que está ciente sobre o pluralismo epistemológico e temático que passou a permear a História da Educação, principalmente, a partir dos anos de 1990.

Portanto, Nosella, Buffa, Fernandes, e tantos outros, constatarem toda a direção epistemológica assumida pela História da Educação, que foi a direção do pluralismo epistemológico, temático, de fontes, etc.

Ainda confirmando a referida direção, temos que, nos estudos sobre a História da Educação, essa nova perspectiva historiográfica encontra um campo diversificado de aspectos a investigar, “atribuindo muita importância às singularidades e particularidades” dos seus objetos de estudos. (OLIVEIRA, apud, FERNANDES, 2013, p. 66). Bem como, “antes, a história da educação tinha forte ligação como abstrato-filosófico, situando-se primordialmente no campo da filosofia. (...) A nova modalidade historiográfica privilegia uma visão aprofundada dos espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem”. (PEREIRA apud FERNANDES, 2013, p. 66).

Fernandes (2013), teve o cuidado de relacionar micro e macro realidades, observemos:

Compreendemos que ao desejar realizar um resgate histórico de uma instituição devemos contextualizá-la dentro de uma relação que envolve a sociedade na qual esta está inserida, compreendendo (...) que essa instituição tanto tem a capacidade de moldar a sociedade, quanto é passível por ela ser moldada. (FERNANDES, 2013, p. 68).

Nesse sentido, reforçou seu posicionamento recorrendo à Justino Magalhães:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo-lhe um sentido histórico (MAGALHÃES apud FERNANDES, 2013, p. 68).

Estas colocações revelam uma visão de mundo que considera a contextualização dos fatos, a visão de conjunto, de interrelações entre os fenômenos.

Esta visão interrelacional também faz parte do tipo de pluralismo que sugerimos efetivar.

O método do materialismo histórico dialético – formado pelo princípio materialista – adotado por Fernandes (2013), não o impediu de também valorizar a dimensão cultural – formada pelo princípio do idealismo filosófico – presente na história das instituições educacionais. Nesta dimensão cultural são levados em conta os vários sujeitos envolvidos na instituição, investiga-se o interior institucional, seu

cotidiano; entretanto, relaciona esta dimensão interna e subjetiva (cultural) com a dimensão externa e objetiva da sociedade.

Sobre a pluralidade das fontes, Fernandes (2013), colocou que o confronto de diversas fontes auxilia na construção de uma visão mais ampla de uma mesma realidade.

Entendemos que com essa abertura à pluralidade há um enriquecimento da pesquisa.

Magalhães (apud FERNANDES, 2013), ao refletir sobre as instituições educativas também apontou o caminho da interdisciplinaridade, quando afirmou que o estudo aprofundado dos processos de formação e de evolução destas instituições auxilia a estabelecer uma renovação no conhecimento historiográfico, na História da Educação; e para alcançar esse aprofundamento, Magalhães propõe recorrer a análise da História da Educação por meio de vários aspectos e de diferenciados ângulos, utilizando-se da multidimensionalidade existente, condicionada por uma interdisciplinaridade.

Magalhães continuou, apresentando as mais importantes dimensões de renovação da historiografia da educação:

(...) a) um alargamento objectual, com novas temáticas, novos públicos e novos olhares; b) uma renovação metodológica, que vai da abordagem serial e quanti-qualitativa, à micro História, ao particular e ao estudo de caso; c) uma revalorização da memória, representações e vivências, com recuperação das marcas do passado e abertura a diversas fontes de informação; d) uma abordagem centrada no actual e no presente, ainda que, por regra um presente passado; e) uma abertura à interdisciplinaridade e à relação, que assim se converte numa via para a compreensão da centralidade dos fenómenos educativos. (MAGALHÃES apud Fernandes, 2013, p. 80).

Diante desta explanação, constatamos que, abrir-se à interdisciplinaridade é uma das principais e mais importantes dimensões de renovação da historiografia da educação. Ou, em outras palavras, o pluralismo epistemológico contribui para esta renovação, já que a interdisciplinaridade e o pluralismo proposto em nosso trabalho de tese são almas gêmeas.

Todavia continuamos alertando que o tipo de pluralismo epistemológico que defendemos, não é sinônimo de dispersão e fragmentação do conhecimento, mas,

propor a unidade na diversidade, em busca de aproximar-se sempre mais da totalidade do real.

## **TESE 9:**

A Tese intitulada “O Ensino de Piano na Paraíba: memórias, lugares e práticas musicais (1945-1985)”, teve como objetivo entender a trajetória do ensino de piano na Paraíba. Camacho (2013), enquanto autora desta referida Tese, explicou que para realizar tal objetivo, buscou indícios de uma educação musical realizada ainda nos século XIX e, buscou lidar nas várias instâncias por que passou. Logo, portanto, nas instituições particulares quando ainda era informalizado, até a sua consolidação nas três escolas especializadas de ensino musical institucionalizadas e formalizadas, que surgiram em João Pessoa: a Escola de Música Anthenor Navarro, o Conservatório Paraibano de Música e o Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba.

Esta também afirmou que, a pesquisa que embasou sua tese, ouviu alguns personagens que contribuíram de modo valioso para a consolidação de uma tradição musical e do ensino da música, especificamente do piano, Paraíba.

As fontes utilizadas por Camacho (2013), foram: bibliográficas, documentais, iconográficas, e as memórias de professoras de piano.

Com as referidas professoras, Camacho (2013), discutiu sobre os lugares onde ocorreram o ensino pianístico e sobre as práticas pedagógicas e de performances concretizadas em algumas das mais importantes instituições de ensino musical Paraibano.

Camacho (2013) fundamentou-se nos referenciais teóricos construídos por Eric Hobsbawm, Dermeval Saviani e Justino Magalhães.

A tese defendida por Camacho foi a de que:

O ensino de Piano, mesmo quando formalizado na sua mais alta e significativa instituição educativa, qual seja: o Curso de Piano da Universidade Federal da Paraíba, até o período delimitado neste estudo, permanece num contínuum histórico refletindo práticas processadas nas Instituições que abrigavam o modelo tradicionalista de ensino musical concretizado a partir das instituições de conservatório musical. (CAMACHO, 2013, p. 8).

E continuou:

Assim, apesar de diplomar pianistas — bacharéis em piano, pela primeira vez na Paraíba, o curso permanece refletindo nos currículos, a sequência de abordagens de estudos técnicos e compositores do repertório pianístico que eram adotados pelas Escolas antes mencionadas. Tanto naquelas quanto no atual Curso de Piano da UFPB encontramos forte presença na sua programação acadêmica de importantes elementos que foram trazidos da experiência ocorrida nos conservatórios do país e do exterior. Assim, a primeira Universidade de Música da Paraíba passou a reproduzir as práticas pedagógicas e de performances, que já estavam consolidadas no fazer musical do modelo supra citado, confirmando a Tese que inicialmente elaboramos. (CAMACHO, 2013, p. 8-9).

Camacho (2013) selecionou algumas categorias de análise em seu estudo, como: lugar e performancee, incluiu ainda, a cultura escolar.

Estas são categorias que lidam com elementos internos e externos das instituições musicais. Isto é,

A identificação dos lugares, portanto, me possibilitou construir duas perspectivas de análise: a da cultura escolar processada no interior da escola, com os seus programas de ensino (currículo), as práticas de ensino; e outra processada no exterior, com as práticas de performance. No interior ainda destaco a sistemática das aulas, a periodicidade das aulas, os métodos utilizados, as posturas técnicas adotadas, e no exterior, nos espaços de consolidação dos conhecimentos musicais através da performance artística, as programações, os autores escolhidos, a importância do evento e o destaque social dado. (CAMACHO, 2013, p. 33).

Pois, faz-se necessário:

explicar os processos e os compromissos sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos de sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. (MAGALHÃES apud CAMACHO, 2013, p. 33).

Há toda uma complexidade que precisa ser considerada em todo processo que precisa ser considerada em todo processo de análise, em que aspectos internos, externos, micros, macros, subjetivos, objetivos, enfim, particulares e universais, formam uma totalidade dialética e compõem a realidade investigada.

Ao considerarmos estes aspectos, nos aproximamos do pluralismo epistemológico que defendemos.

Ainda recorrendo a Magalhães, Camacho (2013), adota a categoria mesoabordagem:

No âmbito da mesoabordagem, emerge uma renovação do conhecimento historiográfico sobre as linhas de continuidade e de mudança, no percurso histórico das instituições educativas — um processo investigativo que, fazendo apelo a uma diversidade de informações, passa pela integração das instituições nas paisagens física e humana e se alarga da estrutura arquitetônica das edificações e dos espaços aos aspectos simbólicos, relações de comunicação e de poder, memórias individuais e memória coletiva, relação educativa. (MAGALHÃES apud CAMACHO, p. 34).

De forma, Camacho (2013), explica que: “Esse tipo de abordagem da história comporta o estudo do microcosmo, a partir da figura do professor, e suas relações, convergências/divergência, com a macroestrutura; redimensionando esta relação para permitir uma representação mais aproximada da realidade”. (p. 35).

Há ainda, nessa referida mesoabordagem todo um processo de: “[...] interpretação das informações discursivas e das práticas, constituindo um desafio à aplicação conceitual e à compreensão da realidade -objeto, media entre a teorização e a interpretação e entre praxeologias e reconceitualizações”. (MAGALHÃES apud CAMACHO, 2013, p. 35).

Percebemos que nesse referido processo existe uma valorização da relação teoria e prática, que conduzem às “praxeologias e reconceitualizações”. Tudo isso expressa uma dialética que constrói vínculos dinâmicos, constantes, e interdependentes entre teoria e prática, que conduzem a novos conceitos e novas práticas, formando um contínuo de práxis.

Também o pluralismo que defendemos identifica-se coma práxis e com todo processo dialético de interação e complementaridade.

Camacho (2013), deu uma atenção destacada aos aspectos microscópicos no seu estudo, como, por exemplo, investigar os relatos das histórias dos sujeitos da pesquisa, por meio da metodologia da história oral. Contudo, também buscou, em suas análises e em seu processo de construção teórica, relacionar sujeitos,

instituições e sociedade, de modo que existisse uma interação mútua nessa relação tridimensional.

Trabalhar com o microcosmo na reconstrução histórica é uma postura que diverge da adotada pela história tradicional. Para Magalhães, as abordagens de tipo meso e micro, aproximam-se das vias epistêmicas da Nova História, assim, a concepção teórico-metodológica da história indica um fazer história que incorpora procedimentos no qual a descrição dos eventos não é mais uma justaposição de fatos ocorridos. Assim, as elaborações conceituais caminham no sentido da afirmação da “fecundidade das múltiplas contribuições, a pluralidade dos sistemas de explicação para além da unidade problemática”. (LE GOFF apud CAMACHO, 20103, p. 36-37).

E acrescentou que, a dimensão individual do sujeito tornou-se mais completa quando relacionada com as macroestruturas. Ou seja, esta dimensão individual é válida quando traz contribuições mais amplas sobre a cultura e os vínculos entre micro e macro universos explorados. (CAMACHO, 2013).

Houve na Tese elaborada por Camacho (2013), uma relação de elementos particulares e subjetivos convivendo com elementos mais gerais e objetivos. Tal relação promove a perspectiva de síntese, entre paradigmas distintos. Nesse sentido, o pluralismo se faz presente, mesmo que a autora não tenha usado esta denominação.

#### **TESE 10:**

A Tese intitulada “Zilma Gurgel Cavalcante e a Criação da Universidade Sem Fronteiras no Brasil (1943-1998)”, objetivou analisar historicamente as contribuições educacionais da professora cearense Zilma Gurgel Cavalcante ao processo de implantação da primeira instituição escolar voltada para a educação de pessoas idosas no Brasil, mais especificamente, na fundação da Universidade Sem Fronteiras (Unisf) como programa ligado a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE) entre os anos de 1988 e 1998.

Suassuna (2014), enquanto autora desta Tese explicou que foram historicizadas as primeiras instituições educativas que antecederam e conviveram com o cotidiano escolar de Zilma Gurgel Cavalcante, como a família Gurgel e a Igreja Católica; bem como, também foi historicizado o desenvolvimento escolar dela

no Colégio Santa Isabel como constitutivo da produção de sua vida como docente tanto na educação infantil como no ensino superior; além de terem sido historicizados os saberes e práticas gerontológicas instituídos por ela enquanto docente do Curso de Graduação em Serviço Social da UECE; e, ainda, historicizou a organização e o desenvolvimento da cultura escolar da Unisf como primeira universidade da terceira idade brasileira.

E acrescentou:

Portanto, o conteúdo da presente pesquisa não ignorou o fato de que fazer a História da Educação hoje, principalmente a partir da singularidade de um sujeito educacional, implicou reintroduzi-lo no seu cenário historiográfico escolar para — tendo como referência o discurso que ele emitiu sobre si, sobre a pluralidade de seus saberes escolares e sobre os objetos pedagógicos produzidos por ele — analisar e correlacionar sua história educacional e da cultura escolar da instituição pública de ensino da qual foi fundadora e fez parte como única coordenadora até o momento de sua aposentadoria, além de analisar historicamente as formas de transmissão cultural dessa instituição escolar pioneira no processo de socialização da velhice em solo brasileiro. (SUASSUNA, 2014, p.7).

Suassuna (2004), contemplou em sua metodologia de pesquisa o uso da (auto) biografia na investigação sobre a história de vida na formação e na profissão da referida docente.

Recorreu, para seu embasamento teórico, à História Cultural.

Trabalhou categorias como: história, memória e cultura e cultura escolar; em vistas de também investigar “a institucionalização da educação de pessoas idosas no ensino superior nacional, ao mesmo tempo em que se discutiu os tempos, os espaços, os materiais e os saberes escolares envolvidos no processo de escolarização das pessoas idosas no plano local (Ceará), nacional (Brasil) e internacional (França)”. (SUASSUNA, 2014, p. 16).

Suassuna (2014) contemplou, em sua pesquisa, a subjetividade contida nas narrativas e nas escritas (auto) biográficas da professora Zilma Gurgel Cavalcante em torno de sua história de vida. Entretanto, mesmo lidando com micros realidades subjetivas, ela articulou em sua análise, os aspectos presentes na realidade local, nacional e internacional, e, com isso, percebemos todo um cuidado em relacionar elementos microssociais com os aspectos das macrosrealidades estudadas.



Suassuna (2014), também demonstrou uma concepção multidimensional do seu objeto de estudo, por considerar toda a complexidade existente nele, no que diz respeito, por exemplo, ao período histórico recortado segundo o marco (auto) biográfico e educacional da mencionada professora, caracterizando-o: [...] sem cair no risco de se deixar conduzir por interpretações lineares, simplificadoras ou deterministas da história de vida que foi reconstruída para a compreensão histórica da gênese das universidades da terceira idade ao longo da segunda metade do século XX no Brasil [...]. (p. 17).

E continuou:

Diante desta inquietação, do recorte temático e temporal adotados nesta Tese de doutoramento em educação, foi possível problematizar a complexidade dos processos históricos de mudança social, cultural e política, as continuidades e as permanências, as rupturas e os jogos de disputa e tensões, imbricações e apropriações mútuas entre os sujeitos educacionais da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no geral, e na Universidade Sem Fronteiras (Unisf), em particular, a partir da história de vida da professora Zilma Gurgel Cavalcante e do seu percurso educacional para implantação e afirmação institucional da primeira universidade da terceira idade fundada no Brasil. (SUASSUNA, 2014, p. 18).

As fontes históricas utilizadas foram: legislação e documentos escolares oficiais, materiais escolares impressos, suportes audiovisuais, além de outras fontes escritas, fontes iconográficas e fontes orais.

Suassuna (2014), teve o cuidado metodológico de explicar a relação entre os conceitos e as temáticas trabalhadas e seus respectivos autores, construindo com clareza seu aporte teórico. Observemos:

A bibliografia consultada para desvelar conceitos inerentes ao tema da pesquisa como cotidiano escolar, cultura escolar, instituição educativa e escolar, saberes e práticas docentes, espaços e tempos escolares, estratégias e táticas, história cultural, história oral, memória e educação gerontológica, foram extraídos da bibliografia de autores da linha de história e da história da educação que discutem o conceito histórico de cultura escolar e da manifestação de seus fenômenos como André Chervel e Jean Claude Forquin, que abordaram a história das disciplinas escolares em seus estudos; como Dominique Julia, que enfatizou a análise da cultura escolar em torno de normas que definem, condutas que inculcam e práticas que permitem a transmissão de saberes e a incorporação de comportamentos na escola; assim como Antônio Vinão Frago e suas contribuições nos estudos históricos sobre o espaço e o tempo escolares. (SUASSUNA, 2014, p. 21-22).

Também recorreu a outros autores, como: Dermeval Saviani e Justino Magalhães, estes elucidaram sobre a diferença conceitual entre instituição educativa e escolar; além de Michel de Certeau, que trata das relações de táticas de apropriação e estratégias de imposição no cotidiano escolar; e, ainda, Peter Burke e Roger Chartier, que falou da história cultural; bem como, Paul Thompson que aborda sobre a história oral e a memória como metodologia de pesquisa no campo da história; e Anita Liberalesso Neri e Meire Cachioni que refletem sobre a história das universidades da terceira idade no Brasil e o conceito de educação gerontológica, etc. (SUASSUNA, 2014).

Todavia, o que não foi explanado por Suassuna, foi a questão de que os referidos autores (e suas abordagens teóricas) recorridas por ela, não têm as mesmas bases epistemológicas, se considerarmos o conjunto destes autores. Alguns assumem uma base epistemológica materialista e outros uma base idealista, e, daí, direcionam suas teorias a partir de suas concepções de mundo divergentes.

O Pluralismo epistemológico defendido em tese é a de que a aproximação entre autores e suas teorias com bases epistemológicas divergentes, é possível; contudo, necessita ser esclarecida a distinção entre as teorias.

Suassuna (2014) utilizou-se da História cultural para permear toda a sua análise:

Tratou-se, portanto, da tentativa de significar e construir uma história da educação das pessoas idosas no Brasil através de uma história cultural dos saberes, práticas e da materialidade do universo escolar da Unisf postas em circulação nos espaços e tempos escolares abordados no recorte temporal e temático da presente pesquisa, pela história de vida de uma de suas personagens históricas, a professora Zilma Gurgel Cavalcante, fundadora daquela instituição escolar. (SUASSUNA, 2014, p. 24).

Todo esse contexto que envolve o objeto de estudo, perpassando pela História Cultural, situou-se no campo da história que enfatiza a mudança epistemológica em direção à valorização do indivíduo. Sobre isso, Suassuna reportou-se à Chartier:

O objeto da história, portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades: as parentelas, as famílias

e os indivíduos. [...] o olhar se desviou das regras impostas para as suas aplicações inventivas, das condutas forçadas para as ações permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder social, seu poder econômico, seu acesso à informação. (CHARTIER apud SUASSUNA, 2014, p. 25).

E continuou afirmando que, “a partir dos subsídios da história cultural em torno do indivíduo e, por conseguinte, da perspectiva do método (auto) biográfico adotado, sem, no entanto, desconsiderar as diversas orientações da pesquisa histórica, ficou evidente que a produção/coleta de materiais biográficos [...] foi percorrida na presente tese de doutoramento” [...]. (SUASSUNA, 2014, p. 25).

Com estas afirmativas, percebemos uma grande evidência à realidade microscópica e subjetiva do indivíduo. Portanto, há necessidade de um cuidado metodológico maior, para que a relação com os elementos macroscópicos e objetivos se dê de forma consistente.

Dentro da perspectiva da História cultural, enquanto uma de suas opções teóricas de interpretação da realidade, Suassuna (2014), elegeu com especial atenção algumas categorias explicativas como a expansão da ideia de cultura e a concepção da história como narrativa. Tais categorias foram trabalhadas a partir do entendimento do teórico Burke, e também por Chartier.

A História Cultural, como disciplina, apesar de não ser uma invenção nova no campo da História, visto que já era praticada na Alemanha com esse nome desde o século XIX, foi redescoberta, pelos historiadores, nos anos 1970, pelo que Burke [...] denominou de “virada cultural”, ou seja, pela ênfase na interpretação cultural da história e não apenas por uma interpretação econômica ou política dos fatos. Das teorias generalizantes para a dimensão simbólica e suas interpretações, a História Cultural passa a ter relevância mesmo sem haver concordância sobre sua definição, seus métodos de estudos e, menos ainda, sobre o que constituiu a cultura (na época em questão). (SUASSUNA, 2014, p. 26).

Burke (apud SUASSUNA, 2014, p. 26), tentou definir a História Cultural como “uma tradução cultural da linguagem do passado para a do presente, dos conceitos da época estudada para os de historiadores e seus leitores. Seu objetivo é tornar a ‘alteridade’ do passado ao mesmo tempo visível e inteligível”.

Chartier, por sua vez, afirmou que as investigações da História Cultural centram a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e

relações, e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade. (apud SUASSUNA, 2014, p. 26).

[...] trata-se de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, [sendo necessário] considerar os esquemas geradores das classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as de marcações da própria organização social. (CHARTIER apud SUASSUNA, 2014, p. 26).

Todo esse panorama da corrente teórica interpretativa História Cultural, insere-se num contexto de extremas mudanças ocorridas, primeiramente e principalmente, na França, e que teve seu marco inicial em 1968, num movimento denominado “Maio 68”. Foram mudanças em todas as esferas da vida social, mas, principalmente, na cultura (envolvendo as artes, a poesia), na filosofia, na política, na ética, etc. Tal movimento reivindicava, entre outros pontos, a questão da valorização e reconhecimento dos grupos minoritários, como, mulheres, homossexuais, artistas, etc.; também se contrapunham aos vários tipos de totalitarismos, com suas macroteorias massificantes e autoritárias, que homogeneizavam e padronizavam por meio de ditaduras. Houve uma forte busca por valores mais subjetivos nas realidades sociais. Tudo isso é justo e compreensível; contudo, da mesma forma com ocorreram exageros e extremismos nas posturas macrossociais e generalizantes, também aconteceram extremismos nas defesas e posturas microssociais e particularizantes, que também conduziram à ditaduras do individualismo e do relativismo, que desprezavam valores contrários, mas igualmente importantes. No relativismo há o grande perigo do egocentrismo, pois, neste, cada um constrói a sua própria verdade, em que tudo é válido e permitido. Não se constroem consensos e não há intercomunicações e intersubjetividades, gerando, com isso, intolerâncias, preconceitos, desrespeitos e discriminações de todas as ordens.

Não estamos aqui defendendo os extremismos, mas, o bom senso e a coerência entre posturas que defendem a unidade dialética entre micro e macro teorias, por sabermos que são realidades complementárias, que dependem mutuamente uma das outras. Portanto, defendemos a subjetividade e não subjetivismo, defendemos a individualidade, mas não o individualismo, bem como,

defendemos a objetividade dos fatos, mas não o objetivismo (enquanto aquele que exclui o subjetivo), defendemos o coletivo e o social, mas não os corporativismos ou perspectivas massificantes e deterministas, que também privam o sujeito de expressar-se em suas subjetividades e particularidades. Somos, portanto, defensores da complexa síntese entre subjetividade e a objetividade, entre o racional e o emocional, entre a ciência e a fé, entre o universal e o particular, entre o geral e o específico, etc. numa dimensão dialética de interação.

Todo esse quadro foi denominado por alguns autores, como crise paradigmática. Em que, alguns vão ainda usar termos que geram polêmicas até os dias atuais, como, “pós-modernidade” x modernidade, ou, paradigma racional x “irracional”.

No caso da História Cultural esta também vai situar-se neste contexto, fazendo parte do chamado paradigma “pós-moderno”, ou também conhecido como paradigma da subjetividade. Os valores contraditórios também necessitam-se reciprocamente.

Suassuna (2014) confirmou a tendência da História Cultural como linha investigativa no mundo acadêmico: “Destarte, alguns elementos da História Cultural contribuíram para contextualizar os caminhos investigativos desta pesquisa, pois ela tem conquistado relevância acadêmica nas apreciações relacionadas aos domínios da História e da Educação atualmente no Brasil”. (2014, p. 27).

Também confirmou a pluralidade existente em meio aos métodos e metodologias de pesquisas:

No que se refere aos métodos de estudo, Burke (...) afirma que existe também variedade e controvérsia sobre o assunto, indo desde métodos intuitivos, quantitativos, descritivos, (qualitativos) (focalizando significados, práticas e representações) até aqueles que levam em consideração a História Cultural como uma narrativa. (SUASSUNA, 2014, p. 27).

Houve ainda, uma preocupação com a relação entre os aspectos subjetivos e objetivos da investigação, aspectos estes mencionados anteriormente:

A presente pesquisa se posicionou frontalmente às narrativas de vida e em torno do significado de que fazer História Cultural “marca uma mudança de atitude que se explica a partir desse novo patamar epistemológico (PESAVENTO apud SUASSUNA), novo patamar este que considera a história de vida na formação e profissão docente de

sujeitos escolares não apenas como uma construção subjetiva, sem nenhuma relação com a história realmente vivida, mas também como uma construção objetiva,, como uma testemunhos pessoais em torno de uma sucessão temporal de situações, projetos e acontecimentos que resultaram da história de seus grupos sociais. (SUASSUNA, 2014, p. 29).

Percebemos que o percurso Teórico-metodológico adotado por Suassuna (2014), é reconhecidamente fundamentado em diversos autores renomados pela academia, e segue o rigor científico necessário, exigido para qualquer pesquisa acadêmica. Portanto, deixemos os preconceitos intelectuais com os distintos recursos teórico-metodológicos oferecidos pela ciência.

E continua, explicando que esta opção Teórica escolhida, ligada a História Cultural foi fundamental para entender o tipo de objeto de estudo selecionado para a pesquisa e para atender aos objetivos propostos esta:

Afinal, recorrer às narrativas de vida dentro do viés teórico da História Cultural foi uma escolha metodológica fundamental para a presente Tese de doutoramento em Educação uma vez que o caráter humano das fontes recolhidas nessa pesquisa [...], não poderia se desvincular do caráter cultural, material e imaterial, em que se vêem localizados, historicamente, esses [...] atores [...]. (foram reconstruídos aspectos essenciais de toda uma cultura escolar) com seus modos de funcionamento, seus espaços e tempos escolares, suas formas de produção de saberes e práticas educacionais, suas normas, sua linguagem específica, seus valores, suas crenças e seus comportamentos. (SUASSUNA, 2014, p. 29).

Suassuna também abordou aspectos muito importantes que contextualizam a Nova História Cultural no Tempo e no espaço; observemos:

O impacto da Antropologia em geral e da obra de Geertz em particular, sobre os historiadores culturais entre as décadas de 1960 e 1990, especialmente entre os da Europa Ocidental e dos Estados Unidos da América, segundo Burke (...), se constituiu em uma “virada antropológica” notável na medida em que sua cultura humanista, sua prosa elegante, seu conceito ampliado de cultura, sua defesa da interpretação dos significados e ao novo interesse dado por Geertz à vida cotidiana deu sentido ao trabalho de muitos historiadores. Essa dita “virada antropológica” ajudou a sedimentar a Nova História Cultural no final da década de 1980 como uma rubrica da História — sendo a forma dominante de História Cultural praticada atualmente — que tentava abrigar menos uma mudança metodológica e mais uma variedade de abordagens temáticas que, por sua vez, se configura de reivindicação de outros territórios para os historiadores. (SUASSUNA, 2014, p. 30).

E continuou explanando a diversidade de temáticas que surgiram com a Nova História Cultural no final da década de 1980 e nos anos seguintes, principalmente os anos de 1990; esse período marcou o agudizamento da crise paradigmática: “Esses novos lugares, segundo Burke (...), se abrigavam nos estudos sobre a história do corpo (...), história do consumo (...), história da memória (...), história das práticas (...) e história das representações (...)”. (SUASSUNA, 2014, p. 30).

Nesse quadro, “a palavra ‘nova’ passou a distinguir essas novas abordagens temáticas do conteúdo ‘Clássico’ da História Cultural, que se concentrava na história de obras-primas de arte, literatura, filosofia e ciência”; é o que explicou Suassuna (2014, p. 30).

Já a palavra ‘Cultural’, além de distinguir os objetos da Nova História Cultural da História Social e da História Intelectual, serviu para identificar esse novo campo da História como uma resposta à expansão acadêmica do domínio da cultura e à ascensão da teoria cultural, potencializada pelos estudos de Bakhtin, Elias, Foucault e Bourdieu. (BURKE apud SUASSUNA, 2014, p. 30).

Há todo um contexto de interdisciplinaridade presente na Nova História Cultural: “Ultimamente, o interesse pela Nova História Cultural não se restringe ao campo da História, pois aquela é uma disciplina multidisciplinar ou, em certos casos, interdisciplinar (...)”. (SUASSUNA, 2014, p. 30).

Os historiadores ao assumirem a perspectiva cultural, precisam trabalhar conceitos advindos de outras áreas de conhecimento, como a História Literária, a Antropologia Histórica, História da arte e História da Educação.

Contudo, surgiu algo curioso com a área da História da Educação; pois, a Educação, e não somente sua história, viveu certa essência temática no campo da Nova História Cultural, apesar de ser a educação um objeto de análise primordial para a compreensão da construção cultural de uma sociedade, “ela não apareceu nem como território, nem como campo de investigação, sequer com tema dos historiadores culturais, sejam eles de origem nacional ou estrangeira”. (SUASSUNA, 2014, p. 31).

“Como principal evidência empírica dessa afirmação, Falcon (...) apresentou obras do campo da História produzidas ou traduzidas no Brasil entre as décadas de 1970 e 2000, onde não foi possível localizar algum texto, alguma referência, à História da Educação, (...)”. (Ib, p. 31).

Para Lima e Fonseca (apud, SUASSUNA, 2014, p. 31),

essa relação de ausência temática da História da Educação no campo da Nova História Cultural pode ser explicada pelas indefinições da primeira como campo historiográfico, visto que a primeira pode ser classificada ora como uma proposta metodológica, tendência, vertente, corrente ou campo da História.

Entretanto, vale salientar, que “os últimos balanços realizados sobre a produção em História da Educação (no Brasil) indicam uma forte e já reconhecida tendência das pesquisas na direção da Nova História, especialmente da História Cultural”. (LIMA & FONSECA apud SUASSUNA, 2014, p. 31).

Entretanto, vale salientar, que “os últimos balanços realizados sobre a produção em História da Educação [no Brasil] indicam uma forte e já reconhecida tendência das pesquisas na direção da Nova História, especialmente da História Cultural”. (LIMA & FONSECA apud SUASSUNA, 2014, p. 3,1).

Ainda para Lima e Fonseca (apud SUASSUNA), a História da Educação localiza-se, nos dias atuais, como uma área de investigação que recebe interferências dos procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, além de inúmeros objetos de investigação pertencentes à Nova História Cultural, na medida em que os historiadores da educação buscaram por novos temas, objetos e novas abordagens de pesquisa; “recorreram às referências de autores como chartier (apropriação e representação) e, algumas vezes, como de Certeau (estratégias e táticas); deram ênfase aos trabalhos, sobretudo a dissertações e Teses, na história das leituras e dos impressos, utilizam-se de conceitos como circulação, apropriação, representação, saberes e culturas escolares, ou seja, se preocuparam com as práticas culturais”. (2014, p. 31).

Todas essas temáticas e tantas outras, são indícios da presença das ideias da Nova História Cultural na investigação e na problematização de objetos de estudo da História da Educação no meio acadêmico brasileiro, destacadamente a partir dos anos de 1990. (LIMA & FONSECA apud SUASSUNA, 2014).

Os referidos anos 90 do século passado, foram exatamente o período em que emergiu fortemente toda a polêmica em torno da crise dos paradigmas, que discutiam, dentre tantos assuntos, a relação sujeito-objeto, racionalidade-subjetividade, indivíduo-sociedade, e inúmeros outros binômios aparentemente



excludentes e contraditórios. Estas discussões estendem-se até o momento atual, as vezes de forma explícita, e, por vezes de forma implícita, na academia.

E a busca por uma postura de síntese dos paradigmas, de unidade entre estes paradigmas, é a proposta do tipo de pluralismo que defendemos nesta tese.

São vários os autores da História da Educação que discutem com a Nova História Cultural, percebemos isso analisando o trabalho de Tese doutoral de Suassuna.

A referida autora da Tese, que ora está sendo analisada, utilizou-se da metodologia de pesquisa da (auto) biografia — conforme dito anteriormente dentro da perspectiva teórica da Nova História Cultural, sendo esta (auto)biografia também uma ferramenta cultural. Este tipo metodologia sofreu grandes impasses no seu processo de inserção inicial nos meandros da cientificidade acadêmica, e superou esses impasses, comprovando sua cientificidade e autonomia, e adquirindo reconhecimento; assim como, a História Oral — enquanto técnica de pesquisa —, também utilizada pela mencionada autora, vivenciou esse contexto de superação de impasses acadêmicos e conquistou reconhecimento científico.

Após um período de ostracismo como metodologia de pesquisa, a (auto)biografia foi retomada na primeira metade dos anos de 1970 a partir de discussões acadêmicas como as levantada pelo sociólogo Ferrarotti (...) sobre a autonomia do referido método. Para o autor, esse renascer do uso metodológico da (auto)biografia situou-se em uma encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências humanas e sociais ao mesmo tempo em que responde a uma dupla exigência epistemológica: a) a necessidade de uma renovação metodológica capaz de se declarar tanto contra a separação sujeito-objeto quanto contra o formalismo das pesquisas que buscavam “leis” sociais generalizantes; e b) a exigência de uma hermenêutica social dos atos individuais concretos, ou seja, de uma teoria que mediasse a história individual e a história social. (FERRAROTTI apud SUASSUNA, 2014, p. 40).

Houve toda uma preocupação, da autora Suassuna, em explicar que todo o aporte teórico-metodológico utilizado por ela, em sua produção acadêmica, estava respaldado no rigor científico. Vejamos alguns exemplos, como quando recorreu ao autor Nóvoa (como a tantos outros(as)), e ao referir-se ao método (auto)biográfico, colocou:

Em um de seus estudos sobre as potencialidades do método (auto)biográfico, Nóvoa [...] considerou que a multiplicidade de

perspectivas e estratégias que têm sido geradas pelas abordagens (auto)biográficas constitui, precisamente, a sua principal qualidade, pois que expressa o vigor desta ciência da produção do homem concreto. (NÓVOA apud SUASSUNA, 2014, p. 41).

Recorrendo à Pineau, Suassuna explanou que, para este, o impacto das autobiografias está no contraponto epistemológico fundamental presente nestas biografias, que é a união do pessoal (em sua maior expressão) com o universal (em sua maior expressão). Neste aspecto, a subjetividade é formada no interior desse quadro como um caminho de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social, o que não se realiza sem uma invenção de estratégias e métodos. Desse modo, “o valor heurístico do método (auto) biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico das narrativas de vida, mas, também, porque a (auto) biografia é uma micro relação social capaz de identificar as funções e as modalidades de intervenção dos espaços sociais sobre os indivíduos que dele fazem parte e, ao mesmo tempo, conhecer tais espaços a partir da perspectiva dos indivíduos”. (PINEAU apud SUASSUNA, 2014, p. 41).

Voltando à Nóvoa, Suassuna vai nos alertar para algo muito sério, sobre a pouca rigorosidade científica em práticas investigativas no meio das autobiográficas, estas inseridas, por sua vez, na multiplicidade de perspectivas e estratégias; e, a fertilidade que daí surge, segundo Nóvoa, vai decorrer do estímulo produzido por esses estudos rumo a “um pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados” (NÓVOA, apud, SUASSUNA, 2014, p. 41). Contudo, isto pode direcionar a um contexto de fragilidades epistemológicas:

Mas é justamente essa diversidade que dá origem a dificuldades, disseminando e legitimando práticas nem sempre dotadas de consistência e de metodologias pouco rigorosas. Superar essa armadilha contida na multiplicidade de possibilidades do aludido método de investigação é tarefa para os pesquisadores que se utilizam desse recurso para revelar a vida como experiência e a vida como texto. (SUASSUNA, 2014, p. 41).

Esse discurso perpassa por uma questão complexa, e que, geralmente, não recebe a denominação de ecletismo na produção do conhecimento. Pois, também Suassuna, assim como Nóvoa e outros autores, não utilizam-se deste termo ecletismo. Essa realidade apresentada de fragilidades epistemológicas, em meio a

multiplicidades de aspectos teórico-metodológicos, também gera ambiguidades e pouca clareza no entendimento do conhecimento produzido. Este quadro nos aproxima do ecletismo epistemológico, que, às vezes, confunde-se com o pluralismo epistemológico.

Pois, Ferrarotti (apud, SUASSUNA, 2014), observou que o método (auto) biográfico também passava por uma alteração (metamorfose), pois, ora apresentava-se como uma aposta científica dentro de um quadro epistemológico “alheio a todo o esquema hipótese-verificação que atribuía à subjetividade de seu caráter qualitativo”; e ora saía do percurso para “o interior do tradicionalismo positivista de se pensar epistemologicamente e metodologicamente o uso das biografias, anulando sua especificidade heurística na medida em que se reduzia sua produção acadêmica a uma justaposição de informações e a uma exemplificação transformada em um relatório de acontecimentos, na medida em que exorcizava, tecnicamente, o ‘carnaval da subjetividade’, inerente ao método (auto) biográfico em favor da objetividade científica”. (p. 41-42).

Toda essa discussão também tem como pano de fundo a grande polêmica em torno da “objetividade científica”. Construí-la nas Ciências Humanas, Sociais e Educacionais é uma necessidade, mas, também um risco,, diante da natureza dessas ciências, formada por subjetividades e culturas diversas. Vale ainda salientar que a objetividade construída nessas áreas difere-se da que é edificada nas Ciências Exatas e da Natureza.

A partir dos anos de 1990, na educação brasileira, houve um investimento quantitativo e diversificado na produção de trabalhos voltados para a metodologia da autobiografia, bom como, houve todo um movimento que se iniciava a partir de 1995, direcionando na valorização das autobiografias, e, nesse cenário, foram localizadas pesquisas caracterizadas por uma grande variedade de temas e perspectivas análise que tentavam entender as especificidades da atuação de grupos de profissionais docentes, de áreas diversas e períodos variados (com predominância na fase republicana) e, também, pesquisas caracterizadas “pela multiplicação do potencial explicativo/formador das memórias/histórias de vida/(auto) biografias como procedimento metodológico, a partir de caracterizações com história de vida de professores; professores negros ou afrodescendentes; [etc.]; saberes docentes; educação continuada; e identidade profissional”. (SUASSUNA, 2014, p. 42).

Sobre as ambiguidades epistemológicas presentes nessa área (como referido anteriormente), Suassuna abordou a questão apresentando algumas peculiaridades e lacunas nas pesquisas brasileiras, como:

[...] a enorme dispersão temática e metodológica nos estudos educacionais sobre histórias de vida/autobiografias de professores; o desequilíbrio nas formas de divulgação e circulação das pesquisas no país; a quase absoluta ausência de diálogo das pesquisas nas pós-graduações com as produções de artigos científicos e de livros feitos a partir dos grupos de pesquisas inseridos nas mesmas instituições de ensino superior; a imprecisão conceitual e a multiplicidade de referenciais teóricos advindos de campos disciplinares distintos (História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Literatura, além de outras) que, por sua vez, produziram transposição de conceitos nem sempre isentos de ambiguidades quanto às denominações metodológicas utilizadas; formas inócuas, do ponto de vista científico, de apropriação dos procedimentos (auto) biográficos [...]; prevalência de um modelo único de uso das pesquisas [...]; e a confusão sobre a noção de identidade [...]. (BUENO et al, apud SUASSUNA, 2014, p. 44).

A discussão sobre as ambiguidades epistemológicas foi retomada, devido a seriedade desta discussão.

Estas ambiguidades são provenientes de fragilidades que podem surgir na convivência entre a multiplicidade de aportes teórico-metodológicos. Pois, se esta convivência não se der sistematizadamente, com o uso de critérios e clareza sobre as concepções de mundo dos teóricos e autores envolvidos no processo de produção intelectual, corre-se o risco de cairmos no ecletismo epistemológico. Já, o pluralismo na construção do conhecimento, que defendemos, permite tal convivência acontecer, mas, de modo a distinguir as ambiguidades, explicando-as e organizando o arcabouço teórico-metodológico de forma que se reconheçam as convergências e divergências na intercomunicação.

### 3.3 UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISSERTATIVA DO PPGE-UFPB

Este item diz respeito a continuidade da nossa análise sobre a produção do conhecimento na linha de pesquisa em História da Educação ,em que, nesse momento, destacaremos as dissertações de mestrado nesta produção.

## DISSERTAÇÃO 1:

A dissertação intitulada “A trajetória intelectual de Silvino Olavo: uma análise histórica, cultural e educacional”, tem como autora Batista. Teve como objetivo geral traçar biograficamente a trajetória intelectual do paraibano Silvino Olavo, de 1916 à 1933, privilegiando a formação escolar e acadêmica deste personagem, num esforço investigativo de fazer emergir o *habitus* construído historicamente e socialmente pela educação, compreender quem era, de que maneira, e por meio de quais estratégias, Silvino Olavo se fez e foi feito intelectual paraibano.

O suporte teórico-metodológico adotado foi a partir dos estudos de Pierre Bourdieu, François Dosse, H. Rodriguez Silva, Roger Chartier, Jacques Le Goff, Hans-Georg Gadamer, e outros. Em Bourdieu, a pesquisadora trabalhou o conceito de *habitus*; já em Chartier, ela trabalhou neste autor o conceito de representação.

Ela fez exegese das biografias, dos relatos memorialistas, das críticas jornalísticas e da própria produção jornalística e poética Olaviana, por meio do percurso metodológico hermenêutico.

A referida pesquisadora fez uma boa relação entre a Nova História Cultural – em que esta tendência elaborou os estudos a partir das perspectivas da Antropologia Histórica, da história das mentalidades e da micro História –, e a História Social, embasada em Edward P. Thompson e em historiadores marxistas ingleses que reformularam conceitos clássicos, como o de classe social, e passaram a valorizar também a cultura.

[...] Ao lado da influência de autores importantes como Michell Bakhtin, Michel Foucault e Pierre Bourdieu, os estudiosos da História Social e da Nova História Cultural retomaram ideias fundadoras presentes nos trabalhos de Norbert Elias no final da década de 1930, sobre civilização e processo civilizador, fomentando novos interesses e novas perspectivas nos estudos dos costumes e da vida cotidiana dos mais diferentes grupos sociais, em particular daqueles ligados ao mundo do trabalho. Essas contribuições interdisciplinares propiciaram uma renovação à área de História, colocando os campos da História Social e da Nova História Cultural como alguns dos mais proeminentes no final do século XX e início do século XXI (BURKE apud BATISTA, 2011, p. 22).

Também iremos perceber na fala de Batista (2011) – pesquisadora em questão –, em seu processo de construção dissertativa, todo um cuidado intelectual

para não cair em posturas teórico-metodológicas absolutistas e reducionistas. Dessa forma, constatamos que há uma tendência epistemológica plural, que propicia o afastamento das perspectivas unilaterais e dicotomizadas, pois há uma intenção de unir uma realidade objetiva com outra subjetiva, que favorece uma concepção de totalidade (pluralismo), pois qualquer realidade é formada por múltiplas e diversas dimensões:

Imbuída do desejo de ir ao “encontro do passado” e, concomitantemente, procurando esquivar das interpretações absolutistas e, ao mesmo tempo, redutoras da realidade, nesta pesquisa elegi como categoria de análise o conceito de representação (CHARTIER, 1990) e *habitus* (BOURDIEU, 2006), por entender que estes permitem apreender sua história tanto em sua dimensão material quanto a seu aspecto intelectual, sem, contudo, dicotomizá-los, sem opor uma dada realidade objetiva à outra subjetivada. Contudo, é imprescindível ressaltar que, ao buscar na trama histórica as imbricações entre uma tessitura objetivada e outra de conotação mais subjetiva, não estou a enunciar a ausência de tensões. Ao contrário, as representações e o *habitus* são entendidos aqui como processo constituinte do real por meio da elaboração dos significados que conferem sentido à realidade. Compreendidas como elementos constituintes do real e não apenas como o seu reflexo, com o emprego desta noção, contribuir para superar a clivagem operada entre uma dada objetividade das estruturas, eleita por uma historiografia de tradição iluminista como o verdadeiro objeto da história, e a subjetividade das representações, lançada por essa mesma historiografia no limbo da pesquisa historiográfica. Em virtude de possibilitar uma leitura múltipla da realidade, propiciando, assim, a ruptura com um quadro epistemológico assentado em apreensões unívoca e/ou dicotomizadas das instâncias da realidade, e também por não dissimular as diferentes posições ocupadas pelos atores sociais e nem ignorarem os objetivos discordantes que compõem o real, é que as representações e o *habitus* serão empregados como fio condutor para se penetrar na trama tecida por Silvino Olavo em sua trajetória. (BATISTA, 2011, p. 14-15).

Há uma visão de conjunto transmitida nessa citação anterior, em que autores de concepções de mundo diferentes se comunicam, ao complementarem entre si a lógica de estudo da pesquisadora citada. Portanto, a sua produção acadêmica (dissertação) revela uma perspectiva epistemológica pluralista.

A pesquisadora Batista (2011) trabalhou as categorias “práticas e representações”, fazendo a relação entre mundo objetivo e subjetivo, indivíduo e sociedade dentro do contexto cultural.

Há, na realidade, uma gigantesca produção ligada ao campo da Nova História Política e da Nova História Cultural, promovendo uma efervescência de perspectivas

teóricas, metodológicas e temáticas, as mais distintas, provenientes destes referidos campos; tudo isso tem alterado a historiografia. Portanto, também o trabalho que ora é apresentado, está imerso neste contexto, recebendo uma carga desta tendência historiográfica.

Com este panorama, constatamos que há uma presença do pluralismo epistemológico.

A pesquisadora Batista (2011), apresenta pensamentos de autores, como Le Goff (apud BATISTA, 2011, p. 32), que expressam uma concepção coerente e plural da realidade histórica:

Todos os novos setores da história representam um enriquecimento notável, desde que sejam evitados dois erros: antes de mais nada subordinar a história das representações a outras realidades, as únicas às quais caberia um *status* de causas primeiras (realidades materiais, econômicas) — renunciar, portanto, à falsa problemática da infra-estrutura e da superestrutura. Mas também não privilegiar as novas realidades, não lhes conferir, por sua vez, um papel exclusivo de motor da história. Uma explicação histórica eficaz deve reconhecer a existência do simbólico no interior de toda realidade histórica (incluída a econômica), mas também confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam e que o historiador apreende mediante outros documentos e métodos — por exemplo, confrontar a ideologia política com a práxis e os eventos políticos. E toda história deve ser uma história social.

Batista também refere-se à Nóvoa (apud BATISTA, 2011, p. 35): “[...] a história da educação é parte integrante da história total e, conseqüentemente, deve abandonar uma perspectiva institucional estrita, de maneira a integrar o conjunto das dimensões econômica, política, social e cultural”.

Ou seja, a história da educação insere-se na história da sociedade, por isso, a vital importância de se ter uma visão aberta e ampla que permeia esta sociedade; inclusive a sua dimensão cultural, em que acontece à formação e reprodução de mentalidades e comportamentos coletivos.

Refletindo sobre a citação anterior, Batista (2011) afirma que Nóvoa ratifica este pensamento, quando coloca que, dessa forma, há a

(...) necessidade de uma perspectiva que abranja tanto a complexidade dos processos de mudança de longa duração quanto à apreensão das permanências e pontos de rupturas das dinâmicas sociais. (Nesse sentido), a história da educação passa a incorporar outros temas e questões tais como: gênero, raças, etnias, religiões,

culturas locais, o que a conduz a olhar de outra forma os processos de escolarização e o *status* do conhecimento, levando a novas interpretações das relações individuais e coletivas. (2011, p. 35).

A pesquisadora Batista (2011), seguiu seus estudos, aprofundando os conceitos sobre História Cultural e Habitus. Sobre a primeira, Batista, fundamentada em Chartier, diz que a “história cultural” é a corrente historiográfica mais recente das décadas de 1980 e 1990, que forneceu, reiterou e privilegiou a maneira como os conjuntos culturais são apropriados, numa dada sociedade historicamente determinada e localizada. A referida pesquisadora, na sequência da sua produção de conhecimento adotou a categoria como sendo um instrumento conceitual que auxilia à refletir a relação e a mediação entre os elementos sociais exteriores e a subjetividade humana. E para Bourdieu (apud BATISTA, 2011, p. 38), significa a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”; isto é, uma mediação que procura desconstruir a dualidade entre indivíduo e sociedade, pois, a sociedade está interiorizada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis em seu pensar, sentir e agir de maneiras determinadas, conduzindo-as nas suas respostas às adversidades e solicitações do seu meio social.

De fato, as colocações e bases teórico-metodológicas da produção do conhecimento de Batista (2011), apontam para um pluralismo epistemológico, em que consegue manter uma comunicação clara e coerente entre os autores trabalhados em sua produção, numa linha racional que não se fechou e nem restringiu as possibilidades de comunicação na construção do conhecimento.

## **DISSERTAÇÃO 2:**

A dissertação em questão foi intitulada: “Primeira República, Intelectuais e Educação: entre a utopia e o (des)encantamento de Castro Pinto (1886-1915)”. A sua autora Espíndola (2012) teve como principal objetivo interpretar as ações, principalmente as voltadas para a instrução, de João Pereira de Castro Pinto (1863-1944). Além de apontar a sua trajetória até a eleição para a presidência do Estado da Parahyba em 1912; apreender o pensamento de alguns intelectuais brasileiros; compreender a relação existente entre as ideias circulantes no final do Império e na Primeira República, o pensamento de Castro Pinto e as reformas educacionais; bem como, identificar e mapear como esses elementos estão postos nos documentos



oficiais e na própria elaboração das reformas parahybanas voltadas para a educação.

Nesta produção acadêmica analisada, a sua pesquisadora utilizou-se da hermenêutica gadameriana (Gadamer) para nortear a análise das fontes que a mesma recorreu. Estas fontes foram prioritariamente os documentos oficiais produzidos pelo sujeito estudado pela pesquisadora — este foi Castro Pinto.

Espíndola (2012), explica em sua dissertação sobre o seu aporte teórico-metodológico adotado, que é a, já referida, Hermenêutica Histórica, fundamentada em Hans-Georg Gadamer. Este aporte Teórico-metodológico passa pelo processo de construção de uma linguagem, da compreensão, e da interpretação.

[...] A linguagem é o meio universal em que se realiza a compreensão mesma. A forma de realização da compreensão é a interpretação. Todo compreender é interpretar e toda interpretação se desenvolve em meio a uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e ao mesmo tempo a linguagem própria de seu intérprete (GADAMERapud ESPÍNDOLA, 2012, p. 13).

Espíndola (2012) também trabalhou com a categoria “afinidade eletiva”, em que relaciona o pensamento de alguns autores com as propostas legislativas para a implantação de reformas educacionais no período da Primeira República. Esta referida categoria “afinidade eletiva” é conceituada como:

[...] um tipo particular de relação dialética que se estabelece entre duas configurações sociais ou culturais, não redutível à determinação causal direta ou à ‘influência’ no sentido tradicional. Trata-se, a partir de uma certa analogia estrutural, de um movimento de convergência, de atração recíproca, de confluência ativa, de combinação capaz de chegar até a fusão (LÖWY apud ESPÍNDOLA, 2012, p. 15).

Espíndola (2012), ao trabalhar sobre “movimentação de ideias no Brasil”, recorreu aos seguintes autores Moyses Kuhlmann Jr, 2002, Ruben George Oliven, 2002; ao abordar sobre “educação”, recorreu à André Botelho, 1999 e Marlos B.M. Rocha, 2004; e quanto ao tema sobre “a difusão da instrução como regeneração/progresso da nação”, recorreu à Antônio Carlos F. Pinheiro, 2001, Marlos Rocha, 2004, Dermeval Saviani e Lílían do Valle.

Como foi dito anteriormente, a pesquisadora em questão, em seu processo de construção dissertativa, adotou em seu trabalho, a hermenêutica histórica para

interpretar suas fontes oficiais de pesquisa. Para tanto, priorizou o teórico Gadamer, que se embasou no filósofo existencialista Heidegger.

Temos, dessa forma, teóricos com uma base epistemológica idealista, em que o mundo da consciência do sujeito, ou o mundo das ideias, determina o mundo objetivo e material das sociedades, numa relação dialética.

Portanto, a hermenêutica defendida por Espíndola (2012), é aquela que:

[...] pode oferecer uma contribuição valiosa para as ciências humanas e para a educação, sobretudo na medida em que permite um auto-esclarecimento de suas bases teóricas e de suas contradições, e uma revisão dos limites das regras metodológicas impostas de forma única e definitiva, como aparece na pedagogia cientificista. A hermenêutica nos lembra que quando trabalhamos com a razão não fazemos apenas ciência. Trata-se de situar a compreensão num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico (HERMANN, apud ESPÍNDOLA, 2012, p. 17).

Também recorreu a autores como, Nadja Hermann e José Carlos Reis.

Espíndola (2012), explica que a hermenêutica defendida em seu trabalho pode ser entendida como um tipo de racionalidade, mas não a racionalidade procedimentista-empírica, porém, a vinculada à busca de um conhecer que negocia com outras experiências humanas como a arte e a consciência histórica. Em que, a teoria, imersa nessa perspectiva, é um modo de mediação para que o pesquisador possa penetrar na “rede de significado” elaborada pelo objeto de estudo (LOMBARDI apud ESPÍNDOLA, 2012).

Retomando a Hermann, Espíndola (2012), diz que:

Assim, a hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo. A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo [...]. (HERMANN apud ESPÍNDOLA, 2012, p. 18).

Surge, então, a discussão da validade da verdade, que é bastante antiga (conforme REISapud ESPÍNDOLA, 2012, p. 18), entretanto, este autor evidencia a sua importância para a metodologia histórica na atualidade. Para isso, ele procura no filósofo Kant, um conceito de verdade, e afirma:

[...] tomaremos como referência essencial a tese kantiana: a verdade é o resultado de uma relação cognitiva, sendo formulável em linguagem humana. Ela depende e decorre de uma relação sujeito-objeto, da iniciativa construtiva do real pelo sujeito. Não há uma verdade que se auto-apresente e que dispense a construção e o discurso. Se há discurso, há construção. As posições metafísica gnóstica (é possível conhecer e pronunciar o ser) e realista (o discurso embora seja de origem subjetiva, pode se referir ao ser e articulá-lo) parecem ingênuas quanto à presença do sujeito no objeto (REIS apud ESPÍNDOLA, 2012, p. 18).

Há uma verdade histórica e essa tem infinitas dimensões, devido a isso, “essa verdade não pode ser reduzida a enunciados simples, fechados, homogêneos e atemporais” (ESPÍNDOLA, 2012, p. 18). E continua: “o tema histórico está sempre aberto a (re)interpretações, e, assim como suas (re)leituras no passado foram múltiplas, no presente também o é”. (Ibid, p. 18).

Gadamer (apud ESPÍNDOLA, 2012) explica que a hermenêutica não pode ser compreendida como uma metodologia das ciências humanas, mas, como um entendimento que ultrapassa a sua autoconsciência metodológica a qual deve estar vinculada a nossa experiência de mundo.

Para Campigoto (apud ESPÍNDOLA, 2012, p. 20)

O problema, então, localiza-se no espaço metodológico, pois quando utilizamos os procedimentos filosófico, psicológico e romântico, reduzimos a arte de interpretar a simples métodos de compreensão. O fazer interpretativo não se reduz aos seus métodos ou a propostas metodológicas para a correta interpretação de textos e acontecimentos. A hermenêutica histórica é uma proposta de inclusão da figura do intérprete no ato de interpretar. Renega a ideia de podermos analisar um texto fazendo-o expressar a sua muda verdade por meio de um método eficaz.

Esteban (apud ESPÍNDOLA, 2012), apresenta como a hermenêutica tornou-se reconhecida como uma filosofia de base na fundamentação e legitimação de aproximações de métodos de pesquisa em educação e na compreensão e no significado em contextos específicos. Espíndola também alerta que, apesar dessa aproximação, é preciso levar em conta que a hermenêutica não pode ser considerada somente um método de pesquisa, mas sim, como uma base para tal.

Esse reconhecimento foi consequência da polêmica suscitada na segunda metade do século XX a respeito dos limites do programa proposto pelo positivismo lógico e da consequente necessidade de fundamentos filosóficos e epistemológicos

alternativos para a pesquisa educacional. Desse modo, a tendência que profissionais e pesquisadores do campo da educação protagonizaram para a hermenêutica pode ser entendida como parte da longa crise que tem questionado seriamente a autoridade do positivismo como fundamento filosófico e metodológico para a ação e a pesquisa em educação (ESTEBAN apud ESPÍNDOLA, 2012, p. 20).

Espíndola (2012) percebeu que a referida hermenêutica gadameriana trouxe importantes contribuições para a pesquisa.

Todo esse arcabouço teórico, metodológico e epistemológico levantado por Espíndola em sua produção dissertativa, está fundamentado em bases idealistas, que se desdobra, em correntes teóricas, mais precisamente na corrente fenomenológica e existencialista ligada a alguns filósofos, como: Edmundo Husserl, Martin Heidegger, Merleau-Ponty, Kierkegaard, Sartre, Nietzsche, Jasper.

Esta Corrente Filosófica da Fenomenologia ramifica-se no Existencialismo. Defendem que na relação sujeito-objeto, a primazia está no sujeito, que tem a consciência, e esta, por sua vez, tem constantemente uma intencionalidade. Esta dá sentido a tudo e a todos, inclusive ao mundo material, que só tem sentido e significado porque o sujeito, com sua consciência, realiza este significado. O seu método é a interpretação, a hermenêutica, em busca da essência dos fenômenos.

As referidas correntes posicionam-se contra o Positivismo Comteano, com sua excessiva objetividade na concepção de mundo, que se distancia do sujeito. Promove, então, uma bipolaridade entre sujeito e objeto, que preparou historicamente e socialmente o ressurgimento da hermenêutica, isto é, “[...] A existência do sujeito passa a uma condição nova, uma vez que o homem estava então no mundo, mas somente a partir dessas novas condições históricas confere intencionalmente sentido à sua ação e ao seu conhecimento” (HERMANN apud ESPÍNDOLA, 2012).

Sobre a hermenêutica de Gadamer, Espíndola (2012) evidenciou alguns dos principais aportes metodológicos, e explicou que a dimensão histórica desta hermenêutica traz para os pesquisadores da história da educação, “novas formas de reflexão sobre a educação e sobre nossas fontes históricas” (p. 21).

Há toda uma recusa à ilusória “neutralidade científica” defendida pelo Positivismo.

A educação, dentro da perspectiva hermenêutica, deve ser percebida como um processo finito e histórico, a qual se vincula tanto com o ato de instruir quanto

com a tradição, e não apenas com a cientificidade pedagógica, como querem alguns educadores ligados a episteme da pedagogia, talvez, mais clássica. A tradição, dentro da perspectiva hermenêutica, não é algo que pertence ao passado, externo ao sujeito. Ao contrário é algo que pré-concebe nossas interpretações, assim como, influencia quem somos (ESPÍNDOLA, 2012, p. 21).

A autora da dissertação em análise em questão, também recorreu a José Campigoto para explicar a relação do intérprete gadameriano:

O ponto fundamental em relação ao sujeito somos nós. Trata-se da inclusão do eu intérprete no fazer compreensivo, introduzindo a prática da autocrítica, que consiste em considerar que a linguagem listada por nós estava no mundo antes que aqui chegássemos, e não podemos inventar outra totalidade nova para expressar o que queremos, sob pena de cairmos no solipsismo. Não se trata, pois, de empatia ou indiferença, e sim de um questionamento constante sobre aquilo que dizemos e o modo pelo qual compreendemos as coisas. (CAMPIGOTO apud ESPÍNDOLA, 2012, p. 21).

Diante dos pontos abordados nesta dissertação analisada, percebemos grande coerência entre os aspectos metodológicos adotados, e entre os autores recorridos. Todos dentro de uma lógica que contemplou os aspectos micro e macrossociais do estudo.

Tais autores foram: M<sup>a</sup> da Paz Sandin, Franco Cambi, Marisa Vorraber Costa, Thomas schuwandt, Hans-Greorg Gadamer, e outros. Espíndola trabalhou na perspectiva da história dos intelectuais, ao trabalhar os documentos oficiais recorreu à Luciano Mendes de Faria Filho, Carla Simone Chamon, Geraldo Inácio Filho, C. E. Vieira.

O trabalho contemplou o perfil do Pluralismo epistemológico ao apresentar os autores com clareza na relação entre micro e macro análises.

### **DISSERTAÇÃO 3:**

Este trabalho dissertativo está intitulado “Grupo Escolar Dr.Thomas Mindello e a Cidade: espaços de difusão dos ideais modernos (1916-1935)”, e teve como objetivo investigar sobre uma significativa instituição escolar, que foi inovadora, criada no início do período republicano — o referido Grupo Escolar —, no contexto

do processo de modernização da cidade da Parahyba e posteriormente João Pessoa, no período de 1916 a 1935.

A metodologia adotada pela autora do trabalho supracitado (LIMA, 2010), foi a de manter a constante relação entre o geral e o particular, seja nos aspectos referentes ao movimento da história da educação brasileira, seja na especificidade paraibana.

Lima (2010), afirmou que a análise e a interpretação das fontes documentais coletadas e a posterior construção do conhecimento sobre a instituição escolar e suas singularidades, e, uma consequente parte expressiva da história educacional, embasaram-se em uma conotação crítica e problematizadora, referenciados na abordagem teórica emergida da História Social e os referenciais propostos por Eric Hobsbawm. O aparato documental foi coletado no Arquivo Histórico da Paraíba, da Fundação Espaço Cultural – FUNESC; no setor de obras raras da Biblioteca Central da UFPB; no Arquivo das Escolas Extintas, referente à 1ª Região de Ensino, e no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP).

Lima (2010) buscou, em sua produção acadêmica (dissertação), “compreender as práticas cotidianas da e na escola como expressão da historicidade e dos processos de continuidade-descontinuidade de produção e reprodução de relações sociais” (p. 8).

Os autores mais recorridos nesta dissertação ora analisada, foram: Hebe Castro, Peter Burke, Dermeval Saviani, Paolo Nosella, Ester Buffa, Eric Hobsbawm, Antônio Carlos Pinheiro, Le Goff, Geoffrey Roberts, C.A. Cardoso, Heloíza Helena Rocha, Rosa Fátima de Souza, Antônio Viñao Frago, Justino Pereira de Magalhães, Ciro Flamarion Cardoso, Héctor Pérez Brignoli, Gaudêncio Frigotto, Carlos Barcellar, e outros.

O trabalho acadêmico ora apresentadose embasou nos meandros da História Social (como já dito) e seus reflexos na narrativa histórica. Lima (2010), explica que esta concepção possibilita compreender a produção dos sujeitos históricos em um tempo e espaço permeados pelas determinações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Contudo, Lima (2010) reflete que é comum encontrar dificuldades em trabalhar com a história social, devido, primeiramente, a uma utilização genérica do termo dessa perspectiva histórica.

Cabe lembrar que, inevitavelmente, ao se falar em história social, esta se relaciona diretamente com o movimento dos Annales, e seus múltiplos significados, pois este foi um marco de constituição de uma nova história; em que frequentemente a história social é apontada em contraposição às abordagens rankianas (historiografia positivista) até então predominantes (LIMA, 2010, p. 22).

O citado movimento dos Annales significa um movimento historiográfico que surgiu em torno da revista acadêmica francesa que levava este mesmo nome, “Annales”. Esta revista passou a inserir em seus artigos, os conteúdos advindos das Ciências Sociais, e ligou estes conteúdos à História.

E, referindo-se à Hebe Castro, esclarece que, “ainda hoje, a expressão ‘história social’ é frequentemente utilizada como forma de demarcar o espaço desta outra postura historiográfica, frente à historiografia tradicional”. (CASTRO apud LIMA, 2010, p. 22).

A autora da dissertação ora em questão fez uma discussão muito rica sobre a História social e sua relação com a história tradicional e com a emergente história cultural; apresentando mudanças e permanências, o antigo e o novo, o passado e o presente, as generalizações e as especificidades, na vida social, num processo dialético de complementaridade. Todos estes elementos são próprios da categoria pluralismo, na construção do conhecimento.

Lima (2010) ainda reportando-se à Hebe Castro, diz que houve um momento em que a história social aparece contra a “história factual”. Em que, a história passou a ser vista como uma “história-problema”, isto é, em sentido amplo a história social se colocou contrária às investigações históricas tradicionais, tornando-se como uma área que abarcou os espaços econômicos, políticos, sociais e culturais.

O processo de renovação teórica e metodológica foi impulsionado pelo esforço de superação de uma historiografia que, em uma de suas formas, produzia uma descrição dos fatos eminentemente políticos, constituída sob os auspícios da tradição positivista. Em outra de suas modalidades, fomentava uma narrativa carregada de análises que privilegiavam os aspectos econômicos (LIMA, 2010, p. 22).

A referida autora continua, explicando que, dessa forma, o que se verificou é que o processo de superação das análises ora de viés econômico, ora político, impulsionou um movimento em busca do particular, do específico, e com recortes continuamente menores.

Segundo Burke (apud LIMA, 2010), essa mudança é configurada como uma “revolução historiográfica”, e que, atualmente, nos defrontamos com um embate teórico contra o crescimento da Nova História Cultural, na qual denominou de “a vingança da história social”.

Hoje é particularmente problemática a relação entre história social e história cultural. A expressão “história sociocultural” tornou-se moeda corrente. Na Grã-Bretanha, a Sociedade de História Social redefiniu seus interesses há pouco tempo, incluindo a cultura. Não importa como descrevemos o que está acontecendo, se é a história cultural ou o contrário, estamos assistindo ao aparecimento de um gênero híbrido. O gênero pode ser praticado de diversas maneiras, e alguns historiadores colocam ênfase mais na parcela cultural, enquanto outros, no aspecto social (BURKE apud LIMA, 2010, p. 22-23).

Lima (2010). Explicou que na Inglaterra emergiu um grupo de historiadores, como: Eric Hobsbawn, Edward Thompson, Christopher Hill, e outros, que passaram a enfrentar a concepção generalizante de história que se fazia na França (história social clássica) por uma história problematizadora do social, uma história social enquanto especialidade. E acrescenta:

[...] a história social passa a ser encarada como perspectiva de síntese, como reafirmação do princípio de que, em história, todos os níveis de abordagem estão inscritos no social e se interligam. Desde pelo menos a década de 1950, entretanto, a história social é reivindicada por diversos historiadores em sentido mais restrito, como abordagem capaz de recortar um campo específico de problemas a serem formulados à disciplina histórica (CASTRO apud LIMA, 2010, p. 23).

Foi surgindo uma nova alternativa de escrita da história social (o “marxismo britânico”), diferente da história social dos Annales; isto é, nasceu uma historiografia inglesa de tradição marxista (não-ortodoxa) que recusou a perspectiva de análise pela via das grandes totalidades sociais, para voltar-se para temáticas vinculadas as diferentes formas de “resistência/infração”, ao cotidiano, as particularidades que contribuem no entendimento do todo social (LIMA, 2010).

Castro afirma que, “a história social permitiu a inserção de temas e questões de natureza cultural em conexão com a consciência dos agentes históricos, seus projetos, suas representações”. (CASTRO apud LIMA, 2010, p. 23).



Lima afirma que:

Nesse sentido, ao tomarmos como exemplo a instituição escolar, esta se aplicaria nos termos do “social”, uma vez que não é um fenômeno “natural”, mas sim uma instituição que é criada para satisfazer uma necessidade eminentemente humana, um produto social (2010, p. 23-24).

A dissertação em pauta, levanta aspectos ligados ao grande debate da crise paradigmática — abordada nos capítulos anteriores desta Tese — em que os elementos macroestruturais e as macroteorias se chocam com as microrrealidades e as teorias específicas e particulares.

É sempre importante observar, se esta discussão paradigmática, que perpassou e perpassa todas as áreas do saber, ajuda a refletir sobre o cuidado de não cairmos nos extremos das perspectivas teóricas e nos fechamentos teórico-metodológicos. Estes fechamentos acontecem quando só acolhemos os elementos gerais da realidade analisada, ou quando acolhemos apenas os elementos específicos de tal realidade. Há necessidade de uma síntese entre as teorias macro e microsociais, em que o geral se articula com o particular, e este se articula como geral, dialeticamente. Todo esse processo de articulação permite a construção do Pluralismo epistemológico, defendido nesta Tese.

No caso específico desta dissertação, constatamos que houve uma preocupação metodológica de interrelacionar os aspectos específicos do objeto de estudo — a escola — com o conjunto das relações sociais, que diz respeito aos aspectos mais gerais da realidade. Pois, Lima apresenta que:

[...] a História Social aqui projetada, como uma área específica de produção do conhecimento histórico, é pensada como uma possibilidade de análise de acontecimentos que servem de meio para compreender o conjunto das relações sociais que define, identifica, abastece, ratifica, contradiz ou reelabora uma instituição (neste caso específico, a escola-grupo escolar), um grupo social, uma cidade e um Estado. Na medida em que consideramos o estudo de determinada instituição escolar engendrado pela perspectiva de análise da História Social inglesa, temos concretamente a possibilidade de problematizá-la, sem com isso desprezar os elementos culturais que constituem evidentemente o contexto social, a exemplo das práticas escolares. (Pois), é possível, através da discussão das práticas escolares que constituem marcas identitárias no interior das instituições escolares, reconstituir, mesmo que

parcialmente, uma parcela significativa da nossa história educacional (2010, p. 24).

Ratificando ainda mais a sua opção teórica, afirma:

Assim, tendo em vista nossa opção teórica pela História Social inglesa, o método de investigação aqui adotado é o dialético, pois nos permite relacionar o particular (instituição escolar) com a totalidade social (contexto). Logo, o particular é a instituição escolar em estudo, o Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello, e o contexto, a cidade da Parahyba, na qual a escola em questão está inserida (Ibid., p. 24-25).

A autora desta produção acadêmica — Lima (2010) — também recorreu a autores marxistas ligados a educação, como por exemplo, o Demerval Saviani. Este afirmou que:

As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto pela origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem (SAVIANI apud LIMA, 2010, p. 24).

O método do materialismo histórico dialético de Karl Marx não foi, à princípio, pensado para lidar com categorias ligadas à subjetividade e à cultura, mas, autores neomarxistas conseguem refletir sobre estas categorias dentro do método marxista.

Todavia, marxistas ortodoxos fazem uma grande crítica aos elementos culturais e microsociais enquanto explicação da realidade, pois, para estes, os aspectos macroestruturais, ligados as relações de produção, são determinantes para explicar as contradições e problemáticas sociais, provenientes da relação antagônica entre capital e trabalho, que faz surgirem as divergências entre as classes sociais, em que, haverá sempre uma condição de submissão e exploração entre elas. Porém, não há uma recusa da subjetividade — entendida esta como própria do sujeito — mas, esta não é vista como determinante na relação sujeito-objeto. Também defendem o sujeito coletivo e não o sujeito individual, no processo de luta e conquista de direitos.

Contudo, a dialética presente no referido método supracitado, permite uma vinculação extremamente estreita na relação sujeito-objeto, em que há uma “vinculação orgânica” — afirmada pelo neomarxista Antônio Gramsci — de

determinação e complementaridade recíprocas entre sujeito-objeto, de modo essencial, inseparável e dependente.

A dialética não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (escola), uma essência metafísica (sociedade). Ao contrário, é uma condição recíproca de existência. Ou seja, assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa (NOSELLA; BUFFA *apud* LIMA, 2010, p. 25).

Lima (2010) elegeu algumas categorias para seu estudo, como a “tradição inventada”, de Eric Hobsbawn, e a categoria modernidade, elabora por Jacques Le Goff, relacionando o antigo e o novo dialeticamente, descobrindo o movimento de mudanças e permanências do grupo escolar (seu objeto de estudo). Apresentando o passado e o presente em íntima e contínua relação.

Hobsbawn explica que “houve adaptação quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins” (*apud* LIMA, 2010, p. 26).

Lima (2010), situou o seu estudo no âmbito da história das instituições, e tomou como principais referências os estudos desenvolvidos por Saviani e Justino Pereira de Magalhães. Para o primeiro é possível desenvolver estudos específicos (do particular para o geral) que propiciem desvelar criticamente a história das instituições escolares, contribuindo, dessa maneira, na reconstrução da história educacional brasileira. Para isso, Saviani (*apud* LIMA, 2010, p. 30) afirma que é preciso “[...] na análise das instituições, correlaciona-las com as condições sociais nas quais emergiram segundo contextos histórico-geográficos determinados”.

Magalhães (*apud* LIMA, 2010), por sua vez, caracteriza a instituição escolar como epistemologia de uma totalidade, e aponta como importante para o desenvolvimento de investigação no âmbito das instituições educacionais os aspectos a seguir: a materialidade (o instituído), a representação (a institucionalização) e a instituição (apropriação).

Os autores supracitados revelam uma preocupação em reunir elementos subjetivos e objetivos, bem como, o particular e o universal, considerando a perspectiva de aproximação com a totalidade social. E, neste sentido, é possível

manter uma relação de complementaridade entre eles. Este quadro, portanto, favorece a possibilidade do pluralismo epistemológico.

#### **DISSERTAÇÃO 4:**

O trabalho dissertativo em questão, está intitulado “Vozes Femininas na Década de 1930: as contribuições educativas da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino”, e buscou discutir a importância da função da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino. Carvalho (2011), - autora desta dissertação – explanou que esta citada Associação foi criada por mulheres da elite da Paraíba em 1933, e que surgiu com propostas em vistas da conquista da mulher à vida pública e o direito à educação. As fontes de pesquisa utilizadas foram artigos do jornal “A UNIÃO”.

O trabalho, ora em questão, procurou analisar as contribuições da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino no aspecto educativo, almejando perceber que, por meio da educação, as mulheres adquiriram a efetivação na conquista dos direitos femininos (CARVALHO, 2011).

Recorreu a autores como: Michelle Perrot, Jane Soares de Almeida, Sandra Jathay Pesavento, Mary Del Priore, Roger Chartier, Michel de Certeau, Nóvoa, Barros, Le Groff, Michel Pollak, Franco Cambi, Peter Burke e outros.

No entanto, serviram como base central na análise de Carvalho (2011), os autores: Norbert Elias e Chartier. Em que o primeiro serviu de referência sobre o conceito de configuração social, e o segundo para lidar com a categoria representação.

As reflexões de Chartier (...) que utiliza a categoria do “mundo como representação”, podem ser utilizadas para a compreensão das representações que as mulheres construíram ao longo do tempo, da mesma forma que podemos utilizá-las para o entendimento das representações criadas sobre o feminino (CARVALHO, 2011, p. 12).

E continua:

Pensamos as práticas transgressivas das mulheres da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino na perspectiva de Certeau (...) de que reempregaram o sistema de disciplinamento que não lhes

pertenciam com superações que se transformaram em atos de resistência (CARVALHO, 2011, p. 12).

Carvalho (2011) explana que Norbert Elias conduz para a percepção de que há uma indivisibilidade entre sociedade e indivíduo – ao construir sua concepção sobre configuração social -, mesmo considerando que os indivíduos possuem uma peculiaridade própria de individualidade, mas, “levando a entender que o desenvolvimento desta inter-relação deve conduzir-se dentro de um contínuo estado de mutação” (CARVALHO, 2011, p. 15).

É interessante destacarmos que existe uma diferença entre individualidade e individualismo. De fato, a individualidade é própria de todo sujeito (ser humano), como também o seu anseio pela vida social, interrelacional, é peculiar e natural à sua condição de sujeito, e tudo isso é extremamente necessário e salutar. Contudo, a categoria individualismo é um desvio, uma distorção daquilo que é próprio do sujeito. Na realidade, é algo construído, por culturas, com seus valores, tradições e ideologias, que em alguns momentos sociais históricos determinados, é evidenciado, como por exemplo: em sociedades liberais e neoliberais.

A filosofia usa o termo “solipsismo” como sendo a exacerbação e o exagero da individualidade, transformando-a em individualismo, em que a verdade defendida é exclusiva de cada pessoa, cada uma tem a sua verdade e não a compartilha socialmente. Como se fosse possível vivermos isoladamente, sem a construção de intersubjetividades e de consensos em meio à diversidade, como formas de construirmos modos possíveis de convivências sociais.

O individualismo é, na verdade, um contra valor, que não promove o pluralismo social, político e, muito menos, o pluralismo epistemológico.

Carvalho (2011) explica que a abordagem conceitual apresentada na sua dissertação, aproxima-se da linha da história cultural. E se reporta ao autor Pesavento, sobre a noção de “representações” como portadoras do simbólico, na perspectiva de que estão incutidas de sentidos ocultos elaborados social e historicamente, que são internalizados no inconsciente das pessoas como “naturais, dispensando reflexão”. As representações surgem com múltiplas expressões, devido o mundo ser construído por diferentes grupos, de maneira contraditória e diversificada.

Nessa perspectiva teórica, entende-se que a história tradicional oferece uma visão macro, concentrando-se na análise dos efeitos dos grandes homens estatistas. Em contrapartida, a nova história cultural, na qual se baseia esta dissertação, desloca a sua atenção para a história dos homens e mulheres, preocupando-se com as suas práticas culturais, suas experiências de mudança social (CARVALHO, 2011, p. 17).

## **DISSERTAÇÃO5:**

Este trabalho, que ora é apresentado, trata-se de uma dissertação, intitulada “A Educação Profissional em Cajazeiras - PB: A implantação da Escola Técnica Federal da Paraíba (1984 - 1994)”. Mello Júnior (2011), autor da referida dissertação, diz que o objeto de pesquisa desta, é a história da criação da Escola Técnica Federal da Paraíba, na cidade de Cajazeiras - PB; escola profissionalizante implantada no sertão do Estado da Paraíba, atualmente Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, IFPB. O pesquisador em questão (MELLO JÚNIOR, 2011), utilizou-se de referências bibliográficas voltadas, principalmente, para a história da educação brasileira, para as instituições escolares, com especial atenção àquelas ligadas à educação tecnológica, no período de 1984 a 1994. Também realizou pesquisa documental, além de considerar os aspectos do contexto em que aconteceu a criação da mencionada escola.

O trabalho supracitado objetivou, de modo geral, inventariar e analisar o processo de implantação e consolidação de uma escola pública profissional – a escola anteriormente referida – . Esta é uma Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras. Especificamente, objetivou-se considerar o movimento sociocultural e político que envolveu esse processo e as expectativas com relação à educação profissional para o município (MELLO JÚNIOR, 2011).

O aporte teórico recorrido foi a já mencionada, história das instituições escolares. Segundo Mello Júnior (2011), trata-se de uma abordagem recente no campo da história da educação e tem tomado visibilidade nas últimas décadas. Este embasou-se em autores como, Paolo Nosella e Ester Buffa. Bem como, recorreu a Flora Cardoso da Silva, a Acácia Kuenzer, e a José Luiz Sanfelice, e este último afirma que: “a história de uma instituição escolar não traz o sentido que ela realmente tem, se for tomada de forma isolada de todo o contexto” (SANFELICE apud MELLO JÚNIOR, 2011, p. 25).

Mello Júnior (2011) adotou o método do materialismo dialético.

Em Flora Cardoso da Silva recorreu sobre o tema da cultura escolar. Em Buffa e Nosella, destacou a categoria trabalho, presente em seus textos; pois, para estes, “o trabalho” influi nos processos educativos dos homens e na configuração das instituições escolares” (BUFFA, NOSELLA apud MELLO JÚNIOR, 2011, p. 26).

Características como: a perspectiva de contexto, a categoria trabalho, e a própria historicidade, revelam características do materialismo dialético, apontado no trabalho dissertativo de Mello Júnior (2011).

A relação escola-trabalho não se reduz, porém, nem à preparação profissional, nem à imediata qualificação de mão-de-obra. Existe uma complexa integração histórica entre o mundo do trabalho e a escola, sem que cada um perca suas especificidades e sua autonomia, o que pode significar, por exemplo, que a distinção social e não o trabalho torna-se o princípio educativo em algumas instituições escolares (BUFFA, NOSELLA apud MELLO JÚNIOR, 2011, p. 26).

Buffa e Nosella são autores que consideram ainda, a relação entre o particular e o geral, que também é uma característica extremamente importante no método do materialismo dialético. Além de considerarem que a história para ser entendida mais plenamente, precisa superar o factual e o descritivo e com isso, desenvolver um nível interpretativo de compreensão. Contudo, o factual e o descritivo não são descartados, mas fazem parte do nível inicial do processo interpretativo da história. Este aspecto também faz parte das características do referido método.

Diante do debate entre as visões gerais e particulares, em que as primeiras são, demasiadamente comuns e paradigmáticas e, as segundas, meramente curiosas, os dois pesquisadores consideram o particular como expressão do desenvolvimento geral, no interior de uma concepção de história que supera o factual e o descritivo. Mas é, sobretudo, interpretativa, pois na História de uma Instituição Escolar, de fato, encontram-se datas, nomes, fatos interpretados à luz de uma concepção filosófica. (MELLO JÚNIOR, 2011, p. 26).

E ratificando o que já foi exposto, continua sua fundamentação em Nosella e Buffa, afirmando que, em termos teórico-metodológicos:

antes da exposição formal, pela qual se desvelará o movimento real da história, o método dialético exige o rastreamento dos dados empíricos, suas

várias formas de evolução e suas mútuas conexões. [...] No movimento do real da história, a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de produção não fazem parte de um jogo abstrato, predefinido, bem comportado, mas, ao contrário, são ingredientes de uma dura luta social, arriscada, cujo resultado final não se conhece. Por isso [...] a instituição escolar não é vista a priori como a eterna reprodutora dos desequilíbrios sociais, nem como a redentora de todos os seus males: dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia. (NOSELLA e BUFFA apud MELLO JÚNIOR, 2011, p. 27).

Houve neste trabalho ora analisado, uma relação entre a análise da História da Educação em nível nacional e em nível local (Paraíba), havendo, neste caso, a relação dialética entre micro e macro realidades, que também constituem o método do materialismo dialético, que busca aproximar-se da perspectiva de totalidade; assim como faz o pluralismo epistemológico, defendido nesta construção de tese. É o que observamos a seguir:

[...] traçamos um breve registro da História da Educação brasileira [...] Apresentamos alguns fundamentos gerais a fim de contextualizar o cenário da pesquisa e referendar a expansão e interiorização do ensino profissionalizante no Brasil e, por conseguinte, na Paraíba. (MELLO JÚNIOR, 2011, p. 28).

Portanto, a dissertação em questão, buscou realizar uma aproximação entre elementos macrossociais e microssociais, além de contextualizar o seu objeto de estudo, inserindo-o numa lógica dialética de influências múltiplas, advindas da esfera econômica, política, cultural, etc. Neste sentido, há uma tendência a uma perspectiva de análise aberta, ampla, e de conjunto, e, por isso, plural.

## **DISSERTAÇÃO 6:**

A dissertação intitulada “Narrativas de psicólogos e sentidos contemporâneos dos discursos sobre a (in) disciplina na escola (2010-2012)”, objetivou analisar os discursos da expertise da escola pesquisada, particularmente da psicóloga de uma escola municipal, de ensino fundamental I e II, sobre as crianças/adolescentes considerados (in)disciplinados.

Os aportes teóricos utilizados por Pereira (2014) – enquanto autora da tese que ora encontra-se em análise – embasaram-se no campo da História Cultural (“como novo campo da historiografia e herdeira da nova história”), bem como, “em diálogo com a Análise do Discurso e o Método Indiciário na perspectiva teórica de



Michel Foucault” (p. 5). Deste referido autor recorreu-se ao seu método arqueogenealógico.

A relação do estudo das micros realidades com as macros realidades (social-política-econômica...) não foi percebida. Nesse sentido, só a perspectiva subjetiva e particular, é que foi contemplada, não sendo possível realizar um pluralismo epistemológico mais efetivo e amplo, porém, uma certa comunicação entre os autores utilizados, mesmo sendo de uma mesma perspectiva teórica.

## **DISSERTAÇÃO 7:**

A dissertação que tem por título “Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB (1960-1970)”, teve como objetivo analisar as práticas docentes de educadoras do Curso de Economia Rural Doméstica do CAVN em Bananeiras/PB (1960-1970).

Fundamentou-se no aporte teórico da Nova História Cultural. Recorreu em seu percurso metodológico a História oral e a memória, que também foram suas fontes historiográficas, além dos diários de classe, plano de trabalho, livros e fotografias. Adotou, ainda, a categoria gênero, entendendo que não havia possibilidade de estudar as práticas das professoras do referido Curso, sem percorrer os espaços em que se construíram as relações de gênero e suas representações, dentro de um determinado contexto social.

Recorreu a autores como: Jacques Le Goff, Meihy, Reis, Paul Ricoeur, etc.

Santos (2014), enquanto autora dessa referida dissertação, nos apontou uma concepção plural da cultura, vejamos:

Cultura não é apenas um conceito, mas, também, uma dimensão do processo social, uma construção histórica, a cultura são culturas, produto coletivo da história vivida e dos grupos sociais, portanto, são plurais e todos os grupos sociais têm legitimidade para reivindicá-las, histórica e historiograficamente. (SILVEIRA, apud SANTOS, 2014, p. 13).

Houve toda uma evidência no estudo de Santos, de valorização da micro realidade, a subjetividade presente nas memórias dos sujeitos da pesquisa. Toda a trajetória de construção acadêmica se deu numa mesma linha de pensamento.

### **DISSERTAÇÃO 8:**

A dissertação, ora apresentada, intitula-se “O ensino de gramática na Paraíba em Lições da Língua Materna (1906)”, e objetivou analisar este ensino de gramática na obra Lições da Língua Materna (1906), de Francisco Xavier Júnior, a qual foi adotada por meio do decreto Nº 315 de 17 de janeiro de 1907, como único livro a ser utilizado nas escolas primárias da Paraíba para o ensino de Língua Portuguesa. Seu referencial teórico buscou refletir a partir de Bittencourt, Razzini, Fávero, Galvão e Batista, Lajolo e Zilberman. Além de Chartier e Michel Foucault.

Ramos (2014), autora desta dissertação, utilizou-se da perspectiva teórica da Análise do discurso.

### **DISSERTAÇÃO 9:**

A dissertação em questão tem como título “A Vida Profissional de Neuza Medeiros Alves (1931-1997) no município de Jacaraú-PB: Educação, Moral e Ordem Social, e objetivou analisar as memórias das práticas educativas da mencionada professora Neuza Medeiros Alves no município e período referidos.

Soares (2012) e, no enquanto autora da dissertação em questão, fundamentou seu aparato teórico-metodológico na perspectiva da Nova História Cultural.

Utilizou-se da abordagem biográfica, da História Oral e da memória.

Intencionou averiguar não somente as práticas e formação pedagógica da referida professora, mas também o seu contexto social, inclusive, a vida política do país, que interferiu vida profissional desta.

Recorreu a autores como Thompson, Meihy, Le Goff, Pinsky, Michel Foucault, e outros.

Suas fontes de pesquisa foram: orais e impressas.

### **DISSERTAÇÃO 10:**

A dissertação intitulada “Práticas de Leitura em Cajazeiras-PB (décadas de 1930 a 1950): memórias de ex-professoras”, teve por objetivo caracterizar práticas de leitura em Cajazeiras no período compreendido entre 1930 a 1950.

A perspectiva teórico-metodológica esta fundamentada na Nova História Cultural. Sua metodologia principal adotada foi a História Oral, a partir das memórias dos sujeitos da pesquisa sobre a questão da leitura. Também recorreu à pesquisa documental e bibliográfica, além da memórias, como fontes de investigação.

Albuquerque (2010), enquanto autora deste trabalho dissertativo, utilizou-se de autores como: Peter Burke, Chartier, Meihy, Paul Thompson, Maurice Halbwachs, Pierre Nora, etc.

### **DISSERTAÇÃO 11:**

A dissertação intitulada: “Grupo Escolar Solon de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande-PB (1924-1937)”. Objetivou construir um conhecimento sobre a história do primeiro grupo escolar da cidade de Campina Grande — o referido grupo supracitado.

Os principais procedimentos metodológicos foram: a análise bibliográfica e documental, a partir das fontes, como: jornais, revistas, fotos, almanaque da cidade, mensagens de presidente de Estados, publicações de memorialistas.

Silva (2009), enquanto autora desta dissertação referendou-se nos seguintes autores: Marcus Levy A. Bencosta, Chartier, Certeau, Carlo Ginzburg, Luciano M. Faria Filho, Justino Magalhães, Antônio Carlos F. Pinheiro, Rosa de Fátima Souza, Pierre Nora, Jacques Le Goff, Peter Burke, etc.

A pesquisa foi caracterizada por Silva (2009), como sendo de tipo histórico-educacional embasada no princípios da Nova História e da História Cultural, principalmente a partir das categorias “operação historiográfica” construída por Certeau e “representação” elaborada por Chartier.

### **DISSERTAÇÃO 12:**

A dissertação intitulada “Inclusão Educacional de Crianças com Deficiência no Município de João Pessoa: As Representações Sociais das Mães (1996-2006)”, objetivou conhecer as representações sociais das mães sobre a inclusão vivenciada por seus filhos com deficiência no contexto da rede pública de ensino fundamental do município de João Pessoa.

Assis (2009), na sua produção dissertativa, fundamentou-se na legislação educacional voltada às proposições para a política nacional de atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, a partir de 1990; além da “Teoria das Representações Sociais”.

Investigou o contexto histórico no qual perpassaram as ideias de uma educação para todos. Na sua metodologia recorreu à perspectiva qualitativa de análise, e a sua fonte de pesquisa foi o depoimento oral, coletando por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Porém, Assis (2009), enquanto autora desta dissertação ora em questão, referiu-se à Análise de Conteúdo como se fosse um método, vejamos: “os dados da pesquisa foram organizados e analisados de acordo com o método da Análise de Conteúdo” (p. 5). Contudo, este não é um método, mas, uma técnica metodológica de análise de dados investigados.

Autores recorridos por Assis (2009): Serge Moscovici, S.M. Nóbrega, M.C. Madeira, etc.

Serge Moscovici é autor da área psicossocial europeia, e está vinculado ao conceito de representações sociais durkheimiano (Émile Durkheim), que na realidade, trabalha sobre “representações coletivas”.

Nesse sentido, a perspectiva cultural também embasa tal trabalho, devido ter como foco principal as referidas representações sociais, que trata-se de uma categoria de cunho subjetivo e simbólico, e por isso, está contemplada na perspectiva cultural supracitada. Confirmando, mais uma vez, a tendência da prevalência desta perspectiva.

### **DISSERTAÇÃO 13:**

A dissertação intitulada “Das Representações Docentes nas Tramas de Mnémossine: Cartografias de ‘sedição’ e ‘sedução’ nos caminhos e atalhos da História da Educação na ditadura militar (1964-1985)”, objetivou problematizar as trajetórias e memórias das professoras de História do Colégio Estadual da Prata em Campina Grande-PB, ao longo da ditadura militar.

A perspectiva teórico-metodológica embasou-se na Nova História Cultural.

Aleixo (2013), enquanto autor desta dissertação, selecionou as suas categorias de estudo: “práticas”, “apropriações” e “representações”.

Como aporte metodológico, utilizou-se da História Oral Temática, que inter-relacionou com o uso de pareceres educacionais, diários de classe e jornais de circulação na cidade e no Estado, almejando as memórias e histórias dos sujeitos da pesquisa. A categoria gênero também foi contemplada.

O trabalho assumiu uma coerência entre os autores trabalhados e a sua tendência teórica assumida.

#### **DISSERTAÇÃO 14:**

A dissertação foi intitulada “O Processo de Escolarização na Província da Parahyba do Norte: Aulas de Primeiras Letras (1834-1849)” e objetivou analisar o processo de escolarização na província da Parahyba do Norte entre os anos supracitados, tendo como foco principal o ensino das aulas de primeiras letras.

Silva (2013), autor desta dissertação em questão, utilizou-se das seguintes fontes: Leis e Regulamentos da instrução da província da Parahyba do Norte, Ofícios e Correspondências trocados entre professores e autoridades provinciais e os Relatórios dos Presidentes da Província Paraibana.

Relacionou o estudo da microrrealidade (província paraibana) com o da macrorrealidade (contexto social, econômico e político) nacional.

Tal relação favorece o tipo de pluralismo epistemológico que propomos.

Recorreu a autores como: Miriam Dolhnikoff, Erik Hobsbawm, Luciano Mendes de Faria Filho, Diana Gonçalves Vidal, e outros.

Embasou-se na História Social, como perspectiva teórica.

#### **DISSERTAÇÃO 15:**

Intitulada “História e Memórias de Vida Professoral: Maria do Carmo de Miranda nas Configurações do Magistério (1960-1988)”, a presente dissertação, ora em processo de análise, objetivou desvelar as memórias de vida professoral da mencionada professora, no sentido de refletir sobre o exercício da docência e das práticas professorais, em suas relações com o poder político local, no decorrer temporal antes referido.

Barbosa (2014), enquanto autora desta dissertação ora em questão, relacionou sua análise dos aspectos privados com os aspectos político-sociais, ou seja, relacionou sujeito e contexto.

Recorreu aos pressupostos da Nova História Cultural como fundamentos teórico-metodológicos, utilizando-se do estudo da memória, da História Oral, e da abordagem biográfica. Bem como, também utilizou do modelo indícios na busca de rastros e pistas da trajetória professoral da mencionada professora Maria do Carmo de Miranda.

Suas referências de autores foram: José Carlos Reis, Peter Burke, Paul Thompson, Bom Meihy, Jacques Le Goff, Antônio Nóvoa, François Dosse, Sabina Loriga, Delory-Momberger, Elizeu C. de Souza, Maria da Conceição Passegi, Maria Helena Menna B. Abrão, Dermeval Saviani, entre outros.

Barbosa (2014), teve todo um cuidado, em seu trabalho de dissertação, de usar autores de bases epistemológicas diferentes, mas, explicou claramente o que cada autor trouxe de contribuição para seu trabalho, distinguindo todos os aspectos abordados por cada um, e apresentou como utilizou-se das categorias teóricas de todos estes autores, sem misturá-los aleatoriamente.

Com isso, promoveu o pluralismo, sem cair no ecletismo epistemológico.

## **DISSERTAÇÃO 16:**

A dissertação intitulada “Atuação Educacional de Carlos Dias Fernandes na Parahyba do Norte (1913-1925): jornalismo, literatura e conferências”, teve como objetivo compreender e situar o debate educacional na Primeira República no Brasil. Para isso, Galvíncio (2013), enquanto autora deste trabalho dissertativo, buscou estabelecer similaridades e particularidades das propostas educacionais anunciadas por Carlos D. Fernandes em relação aos intelectuais brasileiros do mesmo período, como, por exemplo: Rui Barbosa, José Veríssimo, Olavo Bilac, Manoel Bomfim, Carneiro Leão, Catharina Moura, entre outros. Também propôs interpretar a trajetória e atuação intelectual de Carlos D. Fernandes, principalmente, no contexto paraibano, considerando sua inserção na imprensa, além de identificar e compreender, nos seus textos, temáticas de relevância educacional no período como o nacionalismo, etc. Tudo isso no período de 1913 a 1925.

Embasou-se teoricamente na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e com os fundamentos da História de Antonie Prost.

Utilizou-se das categorias “experiência” e “compreensão”. E suas fontes de pesquisa foram impressas, como documentos diversos: cartas, jornais, biografias, livros, mensagens presidenciais, e uma outra constituída dos documentos produzidos pelo próprio sujeito da pesquisa (Carlos D. Fernandes).

Galvêncio (2013) procurou discutir a relação entre hermenêutica e história como propostas de compreensão da pesquisa.

Recorreu também a autores como: José Carlos Reis, Dermeval Saviani, Antônio Carlos Pinheiro, etc.

Galvêncio (2013), relacionou autores de bases epistemológicas distintas, como, Gadamer, que vincula-se aos princípios filosóficos idealistas, embaixadores da corrente teórica fenomenológica, e os autores Saviani e Pinheiro, que têm seus vínculos nos princípios materialistas, fundadores da corrente teórica marxista. Entretanto, houve uma ausência de explicação dessas distinções epistemológicas; e tal ausência pode gerar um ecletismo na produção do conhecimento, capaz de confundir o entendimento. Todavia, Galvêncio (2013), ao reportar-se a tais autores, não abordou seus pontos divergentes, mas, apenas os elementos que contribuíram com o entendimento da discussão sobre o objeto de estudo.

Galvêncio (2013), também relacionou, muito bem, os aspectos microsociais e os macrosociais, dialeticamente. Bem como, a relação entre teoria e prática, investigada em torno do seu objeto de estudo, também se deu de modo dialético.

Essa postura conduz ao pluralismo epistemológico que defendemos em nossa Tese.

## **DISSERTAÇÃO 17:**

“Um Projeto Reformista no Brasil dos Oitocentos: a questão educacional na agenda política de Joaquim Nabuco (1879-1888)”, foi o título da dissertação de Almeida (2013), e teve como objetivo estudar o lugar ocupado pela educação no projeto político de Joaquim Nabuco, enquanto elemento constituinte e basilar do progresso nacional. A partir dessa premissa, buscou analisar o seu projeto de reformas e compreender como ele foi pensado no sentido de civilizar a sociedade e promover o sentido do trabalho racional.

Sua fonte de pesquisa foi a própria obra de Joaquim Nabuco produzida entre 1879 e 1888, anos inicial e final de sua carreira parlamentar concebendo-a como a agenda política empreendida por Nabuco para o Brasil. (ALMEIDA, 2013).

Almeida (2013), enquanto autora desta dissertação ora em processo de análise, embasou seu trabalho em autores como: Ângela Alonso, Marco Aurélio Nogueira, Marta Abreu, Ricardo Salles, Durval M. de Albuquerque Júnior, Jean François Sirinelli, Norbert Elias, Carlos Eduardo Vieira, M<sup>a</sup> Celi C. Vasconcelos, Jean Carlo de C. Costa, Luciano Faria Filho, Antônio Cândido, entre outros.

Almeida (2013) embasou-se na hermenêutica histórica de Gadamer.

Houve todo um estudo micro e macrosocial interrelacionado, propiciando a emergência do pluralismo na produção do conhecimento.

#### **DISSERTAÇÃO 18:**

A dissertação com o título “Práticas Pedagógicas nos Manuais Didáticos (1938-1945)”, objetivou analisar as discussões sobre as práticas pedagógicas nos manuais didáticos, direcionadas as Escolas Normais e Instituto de Educação.

Metodologicamente, Leite (2013), enquanto autora desta produção dissertativa, utilizou-se de fontes bibliográficas.

Recorreu a autores como C. M. F. Bittencourt e R. Chartier, para fundamentar sua dissertação teoricamente, dentro de uma perspectiva histórica e cultural.

Também recorreu a Décio Gatti Júnior, André Chervel, Clarice Nunes, etc.

#### **DISSERTAÇÃO 19:**

A dissertação intitulada “Educação Rural na Paraíba (1946-1961): um meio para fixar o homem ao campo”, objetivou analisar os projetos educacionais brasileiros e paraibanos destinados ao meio rural, em termos de sua importância no contexto nacional-desenvolvimentista, no período de 1946 à 1961.

As fontes utilizadas foram: jornal, mensagens dos presidentes e governadores, leis, decretos, fotografias, entre outras.

Pereira (2013), autora desta dissertação em questão, fundamentou-se em autores como, Hebe Castro, Antônio Carlos Pinheiro, Dermeval Saviani, Flávia O. C.



Werle, Luciano Faria Filho, entre outros. Contudo, Hobsbawn e Antônio Gramsci embasaram o trabalho de forma evidenciada.

O estudo adotou uma coerência epistemológica entre os autores abordados; e isto também conduz ao Pluralismo na produção do conhecimento.

Pereira (2013), optou pela perspectiva teórica da História Social, crítica e problematizadora.

## **DISSERTAÇÃO 20:**

A dissertação, ora em análise, está intitulada “Prática Docente em João Pessoa: Histórias e Memórias da Educadora em Ana Maria Meira Leal”, teve como objetivo analisar a trajetória da atuação profissional da referida educadora, escritora e historiadora, no período de 1988 a 2012.

O referido estudo está escrito na abordagem teórico-metodológica da Nova História Cultural, optou pela metodologia da História Oral, para resgatar, por meio da memória, a atuação e contribuição da educadora no debate educacional na Paraíba (PALHARI, 2013).

As fontes utilizadas por Palhari (2013) – autora desta dissertação – foram: relatos da trajetória de vida dessa educadora.

Houve um cuidado de interrelacionar as relações sociais da educadora (sujeito da pesquisa) e sua formação profissional.

Palhari (2013), recorreu a autores como Chartier, Bom Meihy, M<sup>a</sup> Helena M. B. Abrahão, Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs, Ecléa Bosi, Paul Michael Pollak, Certeau, Ângela de Castro Gomes, Thompson, Pierre Nora, Vani Moreira Kenski, Ana Chrystina Venâncio Mignot, Alexandre de Sá Avelar, Carlos Bacellar, Vavy Pacheco Borges, Teresa Malation, Maria Teresa Cunha, Maria da Conceição Passeggi, Jean Philippe Bouilloud, Antônio Celso Ferreira, Tânia Regina de Luca, Carla Bassanezi Pinsky, entre outros.

## **DISSERTAÇÃO 21:**

O título “As Práticas Educativas na Liga Camponesa de Sapé: Memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958-1964)”, refere-se a uma dissertação que teve como objetivo discutir as concepções e as práticas educativas das Ligas

Camponesas paraibanas, e em específico da Liga Camponesa de Sapé, refletindo sobre a possibilidade desta associação ter se tornado um “lugar de educação”, e um espaço que congregou iniciativas formais e informais de educação, como um dos aspectos da luta camponesa contra a exploração do bloco agroindustrial do Estado na década de 1960. (XAVIER, 2010).

Xavier (2010), enquanto autor da referida dissertação, investigou as experiências político-educacionais do movimento social em questão, que evidenciou-se entre os anos de 1958-1964.

Uma das fontes utilizadas foi: ex-membros da Liga Camponesa com suas memórias, que se submeteram a entrevistas temáticas.

Xavier (2010) embasou o seu arcabouço teórico-metodológico na perspectiva da História Social Inglesa.

Utilizou-se da categoria “experiência” de P. Thompson, e manteve um constante diálogo dessa categoria com a crítica do autor Benjamin sobre a noção de tempo “vazio e linear”.

Esta intercomunicação entre categorias diferentes, também proporciona o pluralismo epistemológico.

Autores recorridos: Ana M<sup>a</sup> de O. Galvão, Bom Meihy, P. Thompson, Zeila de Brito F. Demartini, Boaventura de Sousa Santos, Peter Burke, Giovanni Levi, Eric Hobsbawn, Durval Muniz Albuquerque Júnior, Hebe Castro, Paul Ricouer, Verena Alberti, Ester Buffa, Diana G. Vidal, Walter Benjamin, Astor A. Diehl, Lucília de A. N. Delgado, Le Goff, Boris Kossoy, Eliane M. S. T. Lopes, Antônio Torres Montenegro, Paolo Nosella, Luciano M. de Faria Filho, etc.

## **DISSERTAÇÃO 22:**

A dissertação intitulada “História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das Memórias de suas Professoras (1956 à 1971)”, objetivou analisar o processo de instalação e organização do Grupo Escolar Professor Maciel no contexto dos problemas educacionais e sociais paraibanos.

Silva (2011), enquanto autor da dissertação em questão, utilizou-se do estudo sobre a cultura escolar. E dentro dos procedimentos metodológicos recorreu à história oral, intencionando analisar as memórias dos sujeitos da pesquisa

(professoras do referido Grupo Escolar). Também recorreu a outras fontes escritas e fotografias.

Silva (2011) fundamentou-se em autores como: Le Goff, E. Bosi, V. Alberti, Friedrich Nietzsche, W. Benjamin, M. Halbwachs, Pierre Nora, Ricoeur, Antônio Torres Montenegro, Ulpiano T. B. de A. Meneses, Dermeval Saviani, e outros.

Nesse sentido, afirmou que: “Do ponto de vista historiográfico essa discussão foi empreendida por vários estudiosos, tais como: historiadores, antropólogos, filósofos e sociólogos (...) a partir de enfoques teóricos diversos (...)”. (SILVA, 2011, p. 21).

Essa diversidade pode gerar pluralismo ou ecletismo, dependendo dos critérios metodológicos aplicados na produção do conhecimento, que podem ser explicativos e claros, ao distinguir os enfoques teóricos, ou podem ser confusos, quando não há explicação e distinção destes enfoques.

Silva (2011) não definiu a corrente teórica predominante em seu estudo. Contudo, percebemos que tratou-se de um estudo histórico educacional plural.

### **DISSERTAÇÃO 23:**

A dissertação em questão foi intitulada “Olhares da Maçonaria sobre a Educação no Brasil”, e objetivou estudar as interfaces entre a história da Maçonaria e suas ações e preceitos acerca da educação.

Egito (2011), autor desta dissertação, buscou as atas das sessões da Loja Mecânica em João Pessoa, como uma de suas fontes de pesquisa.

Recorreu a autores como: Le Goff, Peter Burke, Renato G. G. Carvalho, Justino Magalhães, entre outros. E adotou a perspectiva meso-histórica de análise.

### **DISSERTAÇÃO 24:**

A dissertação intitulada “Associação Paraibana pelo Progresso Feminino: as contribuições educacionais para a mulher paraibana (1933-1939)”, objetivou, prioritariamente, assinalar as contribuições da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino (APPF), através da “Página Feminina”, veiculada no jornal A União, na formação e acesso da mulher, especialmente a paraibana, a uma maior educação e inserção social, no recorte temporal antes descrito.

Fragoso (2011), autora desta referida dissertação, recorreu a autores como: John Lewis Gaddis, Morais, Carlos Bacellar, Rocher Chartier, Peter Burke, Andreza Andrade, Charlton J. do S. Machado, Andrés L. Gonçalves, Michelle Perrot, e outros.

A metodologia empregada na pesquisa iniciou-se com a análise documental das páginas do referido Jornal, na seção “Página Feminina”. Fragoso (2011) buscou contextualizar seu objeto de estudo.

Suas categorias de estudo são: gênero e feminismo; e o conceito de representação também é averiguado, tomando como referência o autor Chartier.

Embasou-se na perspectiva da Nova História Cultural; contudo, comparou e analisou aspectos do marxismo voltados à questão feminina (este enquanto historiografia clássica, distinta da Nova História Cultural). Todavia, conseguiu fazer a relação entre as historiografias distintas de modo claro.

## **DISSERTAÇÃO 25:**

A dissertação intitulada “Escolas Municipais de Missão Velha - CE: Práticas Pedagógicas do Ensino no Meio Rural (1963-1989)”, objetivou entender como se deu a gênese das escolas rurais municipais, no seu processo de formação diferenciada do sistema educacional municipal, buscou saber como se organizaram nessas escolas o tempo e o espaço, conhecer na voz das professoras o cotidiano da sala de aula, tendo como eixo central as práticas pedagógicas da escola como um todo, bem como o percurso profissional dessas profissionais.

A metodologia utilizada por Magalhães (2011), enquanto autora desta dissertação, foram: a História Oral e a pesquisa documental.

Referendou-se nos seguintes autores: Le Goff, Justino Magalhães, Ecléa Bosi, Thompson, Verena Alberti, Bom Meihy, Peter Burke, Pesavento, Miguel G. Arroyo, Gilberto L. Alves, Flávia Werle, Chartier, Certeau, Ricoeur, e outros.

Procurou contextualizar seu objeto de estudo.

Fundamentou-se na Nova História Cultural.

## **DISSERTAÇÃO 26:**

“O Nordeste como saber escolar: as temáticas regionais/regionalistas impressas nos livros didáticos de história. Um estudo comparado \_ 1930/1950 e 1998/2008”, foi o título dado à dissertação de Nóbrega (2011), e objetivou compreender como os debates referentes à história regional são apresentados nas obras didáticas, nos dois períodos acima referidos. Também investigou a influência que as políticas educacionais fizeram incidir sobre a produção do conhecimento histórico-escolar.

Nóbrega (2011), enquanto autora desta dissertação, usou livros didáticos como fontes de pesquisa.

Conseguiu relacionar elementos particulares com os universais (gerais) no processo de investigação, ou seja, houve um desenvolvimento contextualizado da pesquisa.

Recorreu a autores como: André Chervel, Justino Magalhães, Rosa Corrêa, Roger Chartier, Michel de Certeau, Dominique Julia, Alain Chop pin, Bittencourt, e outros.

Embasou-se na perspectiva da História Cultural.

## **DISSERTAÇÃO 27:**

A dissertação intitulada “Colégio Normal Francisca Mendes: Caminhos da Escola Normal em Catolé do Rocha/PB – 1939 à 1959”, objetivou analisar o processo de criação e funcionamento do referido colégio, sobretudo em relação às informações sobre o contexto histórico do momento educacional referentes ao século XX e temas sobre a cultura escolar (SOUSA, 2012).

Sousa (2012), autora desta dissertação, metodologicamente, fez uso da pesquisa documental e da análise qualitativa, e recorreu também a História Oral (técnica de coleta de dados) e a análise do conteúdo como técnica de análise de dados.

Conseguiu realizar uma análise contextualizada da escola em seu âmbito social.

Recorreu aos seguintes autores: Dominique Julia, Antônio Vinão Frago, Jandynéa de P. C. Gomes, Carlos Augusto de A. Cardoso, Antônio Nóvoa, Anamaria

G. B. Freitas, Carlos Monarcha, Rose Mary de Souza Araújo, M<sup>a</sup> Ivete Martins Correia, Paolo Nosella, Este Buffa, Marta Maria C. de Carvalho, Décio Gatti Júnior, Justino Magalhães, Le Goff, Paul Thompson, Ecléa Bosi, Clarice Nunes, M<sup>a</sup> Laura P. Franco, e outros.

A autora desta dissertação não apresentou a base epistemológica que fundamentou seu aporte teórico-metodológico. Explanou que trata-se de um estudo embasado na História da Educação.

Observemos: “o objeto de estudo se insere no campo da produção da historiografia da educação brasileira (...)”. (SOUSA, 2012, p. 14).

Contudo, este mencionado aporte contempla as características da perspectiva da Nova História Cultural; pois, são investigados o cotidiano escolar, as memórias, as práticas educativas, ou seja, a cultura escolar como um todo.

#### **DISSERTAÇÃO 28:**

A dissertação intitulada “Memórias da Educadora Olivina Olívia Carneiro da Cunha: práticas educativas e envolvimento político e social na Paraíba (1886-1977)”, objetivou analisar, historicamente, a trajetória da referida educadora, focando, fundamentalmente, suas práticas educacionais no cenário político, cultural e social paraibano.

O referencial teórico-metodológico foi construído respaldado na abordagem da Nova História Cultural, destacando a dimensão das memórias e da História Oral, por meio de uma perspectiva histórico-biográfica. (SILVA, 2012).

Silva (2012), enquanto autora desta dissertação, utilizou como fontes: a imprensa e as narrativas orais dos familiares da mencionada educadora, dos seus amigos, historiadores paraibanos e seus ex-alunos; bem como, as fontes documentais.

Buscou autores como: Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, Peter Burke, Chartier, Pierre Nora, Delory Momberger, Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs, Eliane Marta Teixeira Lopes, Ana Maria de Oliveira Galvão, entre outros.

#### **DISSERTAÇÃO 29:**

A dissertação intitulada “Olha o Público Cansado de Esperar, o Espetáculo não pode Parar!: uma história da Escola Piollin e suas ‘experiências’ educativas

(1977-1984)”, objetivou apreender as experiências educativas desenvolvidas pela Escola Piollin – hoje sob a denominação de Centro Cultural Piollin – apresentando como referência a jornada percorrida pela Piollin desde a sua fundação em 1977 até o ano de 1984 – quando seu principal idealizador se afastou da instituição.

Teixeira (2012), autora desta dissertação, usou fontes escritas (conjunto documental) e recorreu à História Oral como metodologia.

Teixeira (2012), pautou-se numa pesquisa de tipo exploratório, por meio da qual procurou trabalhar com os conceitos de “Cultura Educacional” e “Educação não formal”, intencionando compreender as práticas desta Escola com a ideia de “desescolarização” de Ivan Illich.

Inseriu o estudo no campo da História da Educação, no que se refere as pesquisas sobre a história das instituições educacionais e sobre as experiências de práticas educativas não formais (TEIXEIRA, 2012).

Recorreu a autores como: Lopes e Galvão, Gaston Bachelard, Olga Von Simson, Margareth B. Park, Renata Sieiro Fernandes, M<sup>a</sup> da Glória Gonh, Ivan Illich, Antônio Carlos Pinheiro, Irlen Antônio Gonçalves e Faria Filho, Bom Meihy e Fabíola Holanda, entre outros.

Fundamentou-se na Nova História Cultural.

O objeto de estudo foi contextualizado em seu processo analítico.

### **DISSERTAÇÃO 30:**

A dissertação com o título “Memórias e Práticas Educacionais da Educadora Argentina Pereira Gomes: o seu legado no cenário educativo da Paraíba (1916-1962)”, objetivou investigar, historicamente, a memória das práticas educacionais da professora Argentina Pereira Gomes, no período supracitado, devido este correspondente aos anos de sua atuação docente na capital da Paraíba.

Mendes (2012), autora desta mencionada dissertação, adotou a metodologia da História Oral, e da pesquisa biográfica.

Fundamentou-se na perspectiva teórico-metodológica da Nova História Cultural, proveniente da terceira geração da Escola dos Annales.

Recorreu a autores como: Peter Burke, Pierre Nora, Antônio Nóvoa, Verena Alberti, Jacques Le Goff, e outros.

Mendes (2012) utilizou fontes orais, impressas e escritas, e enfatizou o estudo da memória de ex-alunos, familiares e amigos da referida educadora.

O trabalho também evidenciou o contexto sócio-educacional e cultural do objeto de estudo, possibilitando a interrelação entre micro e macro realidades, que, por sua vez, proporcionam o acesso ao tipo de pluralismo epistemológico defendido nesta tese doutoral.

### **DISSERTAÇÃO 31:**

A dissertação, ora em questão, está intitulada “O Processo de Escolarização em Princesa/PB: política e educação (1920-1939)”, e objetivou analisar o processo de escolarização em Princesa/PB entre os anos de 1920 e 1939. Advíncula (2012), enquanto autora desta dissertação, escolheu tal recorte temporal devido ter sido o momento da expansão econômica vivida pela referida cidade na década de 1920, bem como, ter sido o momento das consequências do conflito armado de 1930, que se originou nela e espalhou-se por quase todo o sertão paraibano. Além de que, segundo Advíncula (2012), esse período foi de grandes mudanças na instrução pública do Estado da Paraíba.

O referencial teórico-metodológico adotado por Advíncula (2012), foi a Nova História Política, procurando entender como se dava a contemplação das escolas por parte do poder estadual aos municípios paraibanos, especificamente, ao de Princesa, que distribuía as escolas que ele financiava.

Suas fontes de pesquisa foram documentos, legislações, etc.

Os autores mais recorridos por Advíncula (2012), foram: Michel Foucault, Norbert Elias, Roger Chartier, Ronaldo Vainfas, Ciro Cardoso, François Candiou, Andr  r Burgui  re, Luciano M. de Faria Filho, Rosa de Fátima Souza, Antônio Carlos Pinheiro, Hebe Castro e outros.

### **DISSERTAÇÃO 32:**

A dissertação intitulada “Os Exercícios nos Livros Didáticos de Geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930)”, objetivou analisar o surgimento e as transforma  es dos exercícios nos livros didáticos de geografia escolar a partir dos exercícios que compõem os livros didáticos do Ensino Secundário dessa disciplina no período entre 1880 até a década de 1930. (FERREIRA, 2012).



Ferreira (2012), autora desta dissertação, recorreu a fontes bibliográficas, e buscou refletir historicamente sobre as metodologias aplicadas ao ensino de geografia escolar e, almejou compreender o papel do livro didático para a disciplina. Sendo assim, uma pesquisa histórica educacional, fundamentada na perspectiva teórica da Nova História Cultural.

A referida autora também propôs investigar a noção de geografia escolar e sua relação com os discursos políticos, econômicos, culturais, entre outros, difundidos no período estudado. Isso caracteriza um estudo contextualizado.

Ferreira (2012), recorreu a autores como: André Chervel, Antônio Carlos F. Pinheiro, Circe M<sup>a</sup>. F. Bittencourt, Antônio Augusto G. Batista, Luciano Faria Filho, Diana G. Vidal, Peter Burke, Carla K. S. de Oliveira, Michel de Certeau, Rosa L.T. Corrêa, Peres, Teixeira Décio Gatti Jr., M<sup>a</sup>. Adailza M. Albuquerque, Kazumi Munakata, Vera Tereza Valdemarin, Alain Choppin, André M. Salles, Roger Chartier, e outros.

### **DISSERTAÇÃO 33:**

“Memória entre Papéis: Tessitura das Práticas Docentes de Hilda de Souza (1948-1953)”, trata-se de uma dissertação, que objetivou analisar as práticas docentes da professora Hilda de Souza em São Bento-PB, na Escola Feminina e no Grupo Escolar Fausto Meira no período de 1948 a 1953 (SILVA, 2012).

Silva (2012), autora desta referida dissertação, situou o seu referencial teórico-metodológico no campo da Nova História Cultural, por ter sido esta corrente historiográfica que possibilitou um alargamento das fontes de pesquisa para a História da Educação, tomando histórias de vidas anteriormente esquecidas pela escrita da História, como objeto de análise.

Silva (2012), recorreu ao uso da memória e da história oral como metodologia que conduziu além das fontes orais à fontes impressas.

Tratou-se de um estudo de cunho biográfico, em que Silva (2012), enveredou por fatos políticos, econômicos e culturais da cidade antes mencionada, construindo assim, a História da Educação da referida cidade.

Recorreu a autores como: Michel de Certeau, Ecléia Bosi, Alexandre de Sá Avelar, Jacques Le Goff, Patrícia Weiduschadt, Bom Meihy, Fabíola Holanda,

Verena Alberti, Vera Teresa Valdemarin, Luciano M. Faria Filho, Peter Burke, Sandra J. Pesavento, Carlo Ginzburg, Sabine Loriza, e outros.

O Estudo embasado na tendência atual da Nova História Cultural (como dito anteriormente), destacou nesta tendência as características presentes no contexto da terceira geração da Escola dos Annales, por ter sido esta geração que fez emergir o perfil desta Nova História Cultural.

Houve nesta dissertação uma preocupação constante em relacionar o individual com o coletivo (social), em que, este individual foi investigado como parte de todo um contexto sócio-histórico-cultural e político.

#### **DISSERTAÇÃO 34:**

A presente dissertação está intitulada “Museu Histórico em Campina Grande: Ação Político-cultural do Patrimônio e da Memória (1980/1983)”, e objetivou discutir sobre o processo de produção do Museu Histórico em Campina Grande entre os anos antes descritos, que contemplam a Promulgação da Lei que possibilita a criação do Departamento de Patrimônio Cultural e a Inauguração do Museu, que compreendeu a uma das ações deste Departamento. (MACEDO, 2011).

Macedo (2011), enquanto autora desta dissertação em questão, recorreu à análise da prática discursiva como possibilidade de estudar uma narrativa histórica; fazendo uso também da memória.

Recorreu a autores como: Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Michael Pollak, Maurice Halbwachs, M<sup>a</sup>. Cecília L. Fonseca, José Reginaldo Gonçalves, André Ferreira Delgado, e outros.

#### **DISSERTAÇÃO 35:**

A dissertação em questão, está intitulada “Carmem Coelho de Miranda Freire (1992-2003): a biografia de uma educadora a partir de suas práticas de escrita”, e objetivou investigar e analisar as contribuições da educadora, historiadora e escritora Carmem Coelho de Miranda Freire (supracitada) para a educação no Estado da Paraíba.

Santos (2013), enquanto autora desta dissertação, caracteriza seu estudo como sendo de cunho biográfico e utilizou-se como principais fontes de análise as obras didáticas e literárias da referida biografada.

Santos (2013), fundamentou o seu estudo teórica e metodologicamente na corrente historiográfica da Nova História Cultural.

Utilizou-se do conceito da categoria Representação em seu trabalho dissertativo, e realizou toda uma análise contextual deste.

Recorreu a autores como Peter Burke, Le Goff, Alexandro Avelar, Vaury P. Borges, Roger Chartier, Giovanni Levi, dentre outros.

### **DISSERTAÇÃO 36:**

A dissertação intitulada “Escolarização na Primeira República: organização e funcionamento do ensino noturno na Parahyba do Norte (1916-1931)”, objetivou analisar os aspectos históricos e educacionais sobre o ensino noturno na Parahyba, a partir de sua disseminação que ocorreu associadamente a partir da criação de grupos escolares. Nesse sentido, Paiva (2010), enquanto autora desta dissertação, procurou analisar o contexto político e social, —que na época referia-se a consolidação do regime republicano — articulando com o processo de urbanização, ou, de crescimento urbano ocorrido a partir das décadas de 1910 ao início dos anos de 1930. Além de analisar os aspectos organizacionais do ensino noturno na Parahyba a partir do que foi propugnado na Reforma Camilo de Holanda, ocorrido em 1917.

Paiva (2010), apoiou-se na corrente historiográfica da Nova História Cultural e recorreu a autores como: Antônio Viñao Frago, Luciano M. Faria Filho, Rosalfa de Souza, Michel de Certeau, Jacques Le Goff e outros.

As fontes utilizadas foram documentos, bibliografias, periódicos, etc.

Houve toda uma proposta de desenvolvimento de um estudo crítico e contextualizado, que interligou micro e macro aspectos da realidade nacional e paraibana. E todas estas peculiaridades conduzem ao tipo de Pluralismo epistemológico que defendemos.

**DISSERTAÇÃO 37:**

A dissertação intitulada “Entre casas e Instituições Escolares: a educação de Juazeirinho-PB nas vozes de educadoras pioneiras (1950-1973)”, objetivou estudar acerca da história da educação de Juazeirinho, aprendendo a partir do olhar de duas educadoras pioneiras, como esta educação foi se constituindo (COSTA, 2012).

Costa (2012), autora da referida dissertação, fundamentou-se na perspectiva da Nova História Cultural, enfocando a história oral como metodologia de pesquisa e utilizando fontes escritas, orais e iconográficas.

Costa (2012), utilizou-se de categorias como gênero e práticas pedagógicas.

Recorreu a autores como: Eliana M. T. Lopes, Ana Maria O. Galvão, Antônio Carlos F. Pinheiro, Peter Burke, Chartier, e outros.

**DISSERTAÇÃO 38:**

A dissertação intitulada “Magistério em Declínio: Histórias e Memórias de ex-alunas do magistério do Colégio Nossa Senhora das Neves (1970)”, objetivou analisar as histórias e memórias de ex-alunas da última turma concluinte do magistério do Colégio Nossa Senhora das Neves, em João Pessoa, no referido ano. Buscou-se desvelar fatos históricos que levaram à crise e ao declínio da formação do magistério no mencionado colégio.

Categoria como gênero na história da educação, permeou este trabalho dissertativo, além das categorias família, escola, disciplina e declínio do magistério.

Santos (2009), enquanto autora desta dissertação, escolheu adotar a corrente historiográfica da Nova História Cultural, utilizando-se da categoria memória na investigação dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a principal fonte de pesquisa foi o depoimento oral. Também recorreu a outras fontes como, documentos oficiais e não oficiais.

Recorreu a autores como: P. Thompson, Chartier, Jacques Le Goff, Peter Burke, e outros.

Houve todo um cuidado de explicação e fundamentação teórica dos aportes teórico-metodológicos escolhidos para a pesquisa. Revelando o seu rigor científico.

### **DISSERTAÇÃO 39:**

A dissertação em questão, está intitulada “Teresa Aquino: Histórias e Memórias do Debate Educacional da Gerontologia na Paraíba (1991-2005)”, objetivou analisar historicamente a atuação e o legado da professora paraibana Francisca Teresa Montenegro de Aquino na institucionalização do debate educacional da gerontologia no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como também em outros cenários de desenvolvimento da educação de idosos em nosso Estado, entre os anos mencionados anteriormente. (SUASSUNA, 2009).

Suassuna (2009), enquanto autora desta referida dissertação, buscou como percurso teórico-metodológico o emprego da História Oral e da memória. Portanto, suas fontes de pesquisa são orais, contudo, fontes escritas também foram utilizadas.

Percorreu aos seguintes autores: Verena Alberti, Paul Thompson, Bom Meihy, Fabíola Holanda, Pollak, e outros.

### **DISSERTAÇÃO 40:**

“Que Saudades da Professorinha...: Histórias e Memórias da Educação de São José da Lagoa Tapada-PB (1969-1980)”, objetivou analisar a estruturação do campo educacional da cidade de São José da Lagoa Tapada, a partir da educação primária e da criação da Escola Genésio Araújo.

Sousa (2009), autora desta dissertação em questão, utilizou-se das memórias de professoras que atuaram, principalmente, na periodização referente aos anos que se deram entre 1968 e a década de 80, na cidade mencionada anteriormente.

As fontes de pesquisa utilizadas foram orais escritas. Nesse sentido, evidenciou-se a história oral temática numa perspectiva qualidade de análise.

Sousa (2009) conseguiu realizar um estudo contextualizado em torno de sua temática, envolvendo micro e macro aspectos da realidade investigada.

Sousa (2009) adotou como fundamentos teóricos da sua pesquisa, a História, a Nova História e a história da Educação Brasileira, e dentro desse contexto enfocou a História Oral e a investigação qualitativa com procedimentos metodológicos.

Entretanto, a base epistemológica que norteou o estudo, foi a fenomenológica. (SOUSA, 2009).

Usou autores como: J.S. de Almeida, B. Freitag, L. Althusser, E. Durkheim, Ecléia Bosi, e outros.

### **DISSERTAÇÃO 41:**

“Memória: Práticas Sociais, Culturais e Educacionais de Mulheres Louceiras em Cajazeiras – Paraíba”, trata-se do título de uma dissertação, que objetivou investigar, a partir da memória de mulheres louceiras, como as práticas sociais, culturais e educacionais incidiram/incidem para a construção da identidade dos sentidos do ser mulher, na Associação das Louceiras, na referida cidade. (SILVA, 2010).

Silva (2010), autora da mencionada dissertação, fundamentou-se nos pressupostos da Nova História Cultural e trabalhou categorias como educação não-formal, práticas culturais, gênero familiar, profissão, princípios morais e éticos, e outras.

Silva (2010), também utilizou-se da Histórica Oral, apoiada no campo da memória, em seu aporte teórico-metodológico.

Suas fontes de pesquisa foram orais e escritas.

Silva (2010), também abordou, em seu trabalho dissertativo, a perspectiva de conceitos plurais sobre cultura(s) e identidade(s) dos sujeitos da pesquisa.

Usou autores como: Michel de Certeau, Antônio Torres Montenegro, Thompson, Bom Meihy, Verena Alberti, Jacques Le Goff, E. Bosi, Peter Burke, Sandro Pesavento, Michelle Perrot, e outros.

### **DISSERTAÇÃO 42:**

A dissertação intitulada “Educação Feminina: Ideias e Concepções sobre a Formação da Mulher Veiculadas na Imprensa da Parahyba do Norte (1912-1927)”, objetivou explicitar as ideias e concepções educacionais veiculadas pelos periódicos paraibanos, sobre a educação dada à mulher no período mencionado.

Santos (2010), autora da referida dissertação utilizou periódicos como fontes de pesquisa, além de documentos oficiais.

As categorias que nortearam seu trabalho foram: representação, cultura escolar e gênero, na perspectiva histórica.

Trabalhou autores como: Roger Chartier, Peter Burke, Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, Carla B. Pinsky, Joan Scott, Guacira L. Louro, e outros.

Santos (2010) recorreu a corrente historiográfica da Nova História Cultural, para fundamentar seu aporte teórico-metodológico.

### **DISSERTAÇÃO 43:**

A dissertação intitulada “O Progresso Educacional na Paraíba: o Instituto de Educação (1935-1939)”, objetivou verificar como foi acolhida na Paraíba o referido Instituto, devido forças contrárias para sua instalação terem contribuído para o fracasso deste, na ocasião mencionada. Nesse sentido, buscou evidenciar a importância do Instituto de Educação da Paraíba para a educação no Estado da Paraíba no período apontado no título desta dissertação. (CRISPIM, 2012).

Crispim (2012), autora da supracitada dissertação, também buscou identificar em que medida a influência dos Pioneiros da Educação Nova atingiu à existência dos Institutos de Educação, considerando ainda, que o Brasil enfrentou turbulências políticas e sociais, nesse contexto.

Crispim (2012) utilizou-se de fontes documentais de periódicos, de ofícios, relatórios; recorreu também a fontes bibliográficas.

A autora realizou toda uma análise contextual entre Estado e Nação. Inclusive construiu todo o contexto político-educacional do Brasil nos anos de 1930.

Recorreu a autores como: Paolo Nosella, Ester Buffa, Demerval Saviani, Peter Burke, Eric Hobsbawn, Decca, Justino Magalhães, Karl Marx e outros.

Adotou a perspectiva da “Nova História”, que considera a história estrutural e a narrativa histórica, numa intenção de construir uma história total.

Crispim (2012), teve um cuidado de explicar a base epistemológica que fundamentou seu percurso teórico-metodológico, situando este percurso na concepção realista e objetivista da sociedade, em que prevalece o mundo concreto e real como determinante no processo de construção do conhecimento, ou seja, este concreto determina o mundo das ideias e da consciência humana, num processo dialético de construção do saber.

### 3.4 ESBOÇO DE UMA SÍNTESE DAS MATRIZES INTERPRETATIVAS IDENTIFICADAS E OUTRAS QUESTÕES PERTINENTES

Nessa seção o intuito é ir além das análises objetivas em torno de autores e perspectivas filosóficas observadas. Ora, é possível argumentar as matrizes interpretativas e os pressupostos filosóficos (estes, ligados às bases epistemológicas) que embasaram as produções do conhecimento (teses e dissertações) da linha de pesquisa em história da educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB:

**Quadro 7 – Matrizes Interpretativas e Pressupostos Filosóficos**

| <b>MATRIZES INTERPRETATIVAS E PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS</b>                                                    | <b>QUANTIDADE DE TRABALHOS</b> | <b>PERCENTUAL (%)</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| NOVA HISTÓRIA CULTURAL (PRESSUPOSTO IDEALISTA)                                                                | 26                             | 49,05                 |
| NOVA HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA SOCIAL INGLESA (PRESSUPOSTOS IDEALISTA E MATERIALISTA)                      | 2                              | 3,77                  |
| HERMENÊUTICA HISTÓRICA (PRESSUPOSTO IDEALISTA)                                                                | 3                              | 5,66                  |
| HISTÓRIA <sup>35</sup> SOCIAL INGLESA (PRESSUPOSTO MATERIALISTA)                                              | 6                              | 11,32                 |
| MATERIALISMO DIALÉTICO (PRESSUPOSTO MATERIALISTA)                                                             | 2                              | 3,77                  |
| NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A PERSPECTIVA TEÓRICA DA ANÁLISE DO DISCURSO <sup>36</sup> (PRESSUPOSTOS IDEALISTAS) | 2                              | 3,77                  |
| PERSPECTIVA TEÓRICA DA ANÁLISE DO DISCURSO (PRESSUPOSTO IDEALISTA)                                            | 1                              | 1,89                  |
| PERSPECTIVA PLURALISTA <sup>37</sup> (PRESSUPOSTOS IDEALISTAS E MATERIALISTAS)                                | 3                              | 5,66                  |
| PERSPECTIVA TEÓRICA DA                                                                                        | 2                              | 3,77                  |

<sup>35</sup> A História Social Inglesa é a que embasa-se no marxismo de forma não ortodoxa, em que este marxismo abre-se à comunicação com os estudos ligados à cultura; estando também presente nesta cultura, as subjetividades e as micro-realidades.

<sup>36</sup> A Análise do Discurso é considerada, pelos estudiosos da área, como uma teoria, e não uma metodologia.

<sup>37</sup> A perspectiva pluralista refere-se aos trabalhos que abordaram mais de duas perspectivas teóricas de áreas distintas do saber. Contudo, seus autores não usaram o termo pluralismo, alguns denominaram de um estudo interdisciplinar e um outro apenas apontou as áreas do conhecimento que foram trabalhadas, como por exemplo, área antropológica, filosófica, sociológica e histórica.



|                                                                                                                  |           |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|
| MESOABORDAGEM <sup>38</sup> HISTÓRICA (PRESSUPOSTOS MATERIALISTA E IDEALISTA)                                    |           |            |
| TEORIA MARXISTA (MATERIALISMO DIALÉTICO) E NOVA HISTÓRIA CULTURAL (PRESSUPOSTOS MATERIALISTA E IDEALISTA)        | 2         | 3,77       |
| PERSPECTIVA HISTÓRICA <sup>39</sup> EDUCACIONAL (PRESSUPOSTOS IDEALISTA E MATERIALISTA)                          | 2         | 3,77       |
| NOVA HISTÓRIA POLÍTICA (PRESSUPOSTO IDEALISTA)                                                                   | 1         | 1,89       |
| HISTÓRIA SOCIAL <sup>40</sup> (ADVINDA DO MOVIMENTO FRANCÊS DOS ANNALES) (PRESSUPOSTOS IDEALISTA E MATERIALISTA) | 1         | 1,89       |
| <b>TOTAL</b>                                                                                                     | <b>53</b> | <b>100</b> |

Ao analisarmos o quadro, constatamos que a maior recorrência nas produções acadêmicas foi na adoção da matriz interpretativa (ou corrente historiográfica) da Nova História Cultural (26 trabalhos), matriz esta, decorrente do Movimento Francês dos Annales, que fez gerar a Escola dos Annales, em que esta Nova História Cultural faz parte da 3ª geração desta Escola, que se deu nos anos de 1990.

Esta matriz embasou de forma exclusiva, todo aporte teórico metodológico utilizado nas 26 referidas produções.

Todavia percebemos que esta referida matriz também está presente na maioria das demais produções acadêmicas, entretanto, convivendo com outra ou outras matrizes interpretativas, inter-relacionadas num mesmo trabalho.

Portanto, a Nova História Cultural está presente de modo exclusivo em 26 trabalhos, e de modo interrelacionado em 6 trabalhos, formando uma totalidade de 32 trabalhos que utilizaram-se da corrente historiográfica da Nova História Cultural.

Em seguida temos a presença da História Social Inglesa em 6 trabalhos. Na sequência, temos a Hermenêutica Histórica, presente em 3 trabalhos, juntamente com a perspectiva Pluralista (trabalhos que adotaram mais de 2 áreas distintas do

<sup>38</sup> A mesoabordagem caracteriza-se por trabalhar, dialeticamente, micro e macro realidades, subjetividade e objetividade, convergências e divergências, etc; dentre outras características.

<sup>39</sup> Os trabalhos que afirmaram adotar a perspectiva da História da Educação não definiram as correntes interpretativas que permearam seus estudos dentro da História da Educação.

<sup>40</sup> História Social: Essa História Social é ligada ao Movimento Francês dos Annales, da 1ª geração deste Movimento, e refere-se ao estudo das sociedades, considerando suas macros estruturas, sua análise de contexto em busca de construir uma história total.

saber), esta também presente em 3 trabalhos. Em seguida, temos a História Social Inglesa, presente, de forma inter-relacionada, em 2 trabalhos.

Também presente de forma exclusiva em 2 trabalhos, temos o Materialismo Dialético; e de forma inter-relacionada, este apresenta-se também em 2 produções acadêmicas.

No que refere-se à perspectiva teórica da Análise do Discurso, de maneira exclusiva, temos a presença em 1 produção. E de forma inter-relacionada, em 2 produções.

Sobre a perspectiva teórica da Mesoabordagem Histórica, temos a sua presença em 2 trabalhos acadêmicos.

No que diz respeito a perspectiva da História Educacional, foram trabalhos que não afirmaram a matriz teórica que permeou a historiografia da educação, apenas apresentaram seus estudos como histórico-educacionais; neste grupo estão 2 trabalhos acadêmicos.

A Nova História Política esteve presente em uma produção do conhecimento. E a História Social, que provém do Movimento Francês dos Annales, esteve presente em 1 trabalho. Tal Movimento tratou-se de um movimento renovador da historiografia. Faz-se importante distinguir esta História Social da História Social Inglesa que é marxista.

Outra constatação refere-se aos objetos de estudos escolhidos pelos(as) doutorandos(as) e mestrandos(as), por serem, em geral, muito semelhantes, por envolverem as mesmas categorias de análise, como: cultura escolar, memórias individuais e coletivas, Instituição escolar, processo de civilidade e modernidade das cidades, história das leituras e dos impressos, saberes escolares, disciplinas, disciplinamento, “habitus”, cotidiano institucional, instrução pública, apropriação, estratégias, táticas, representações, biografias e autobiografias, gênero, práticas pedagógicas, saberes e práticas docentes, etc. Todas estão presentes na produção do conhecimento em História da Educação como frutos da Nova História Cultural.

Todas estas categorias são estreitamente ligadas e dependentes dos sujeitos investigados, e, nesse sentido, são perpassadas pela subjetividade, que faz parte da cultura local e social; enfim, todos os objetos e temáticas tem relação com as práticas culturais.

Em última instância, percebemos que a categoria cultura permeia todas as demais categorias.

Este contexto cultural presente em todos os objetos de estudo, nos leva a crer que, tal contexto é uma das causas que justifica a opção teórica da maioria dos doutorandos(as) e mestrando(as), em buscar a Nova História Cultural como referência para as suas análises. E, obviamente e conseqüentemente, justifica a grande incidência destes em recorrerem aos autores ligados a esta perspectiva teórica, pois, esta perspectiva consegue contemplar as especificidades e peculiaridades destes novos objetos de estudo que se apresentam na contemporaneidade.

Os autores mais recorridos nas produções do conhecimento da linha de Pesquisa História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que aproximam-se e discutem os elementos culturais – alguns destes autores não são necessariamente da Nova História Cultural, mas de alguma forma vinculam-se ao estudo dos aspectos culturais – , são eles: Michel de Certeau, Roger Chartier, Ivor F. Goodson, Peter Burke, André Chervel, Jean Claude Forquin, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Paul Ricoeur, Martin Barbero, Canclini, Stuart Hall, Guattari, Rolnik, Michael Pollak, Flávia O. C. Werle, Jacques Le Goff, Vani Moreira Kenski, Verena Alberti, Maurice Halwachs, Marcus Levy A. Bencosta, Vainfas, Sandra Jatahy Pesavento, Pierre Nora, Ângela de Castro Gomes, Boa Ventura de Sousa Santos, Bom Meihy, Ecléa Bosi, Hans-Georg Gadamer, Antonie Prost, José Carlos Reis, Marco Aurélio Nogueira, Marta Abreu, Ricardo Salles, Jean François Sirinelli, Carlos Eduardo Vieira, M<sup>a</sup> Celi C. Vasconcelos, Antônio Cândido, M<sup>a</sup> da Conceição Passeggi, Carla Bassanezi Pinsky, Carlos Bacellar, Tânia Regina de Luca, Ana Chrystina Mignot, Alain Choppin, Carlo Ginzburg, C. M. F. Bittencourt, M. C. Madeira, Serge Moscovici, S. M. Nóbrega (os 3 últimos são autores da Psicossociologia) e outros.

Alguns doutorandos(as) e mestrandos(as) também recorreram a autores de outros aportes teóricos, embasados, por exemplo, no materialismo histórico dialético; contudo, nesses mesmos estudos havia a convivência com os aportes culturais, principalmente, da Nova História Cultural (como visto anteriormente), fundamentados em pressupostos filosóficos idealistas.

Houve toda uma evidência nessa perspectiva de análise cultural – como já constatado –, devido a todo um contexto sócio-político-cultural, a partir, principalmente, dos anos de 1990, que incentivou e possibilitou o incremento de teorias e metodologias que valorizam a subjetividade e o seu mundo cultural. Estas

teorias e metodologias foram redescobertas e retomadas dentro de um rigor científico e, com isso, conquistaram certa legitimidade acadêmica, – apesar da resistência de alguns intelectuais em a aderirem –, trazendo todo um arsenal de novos conceitos e técnicas de pesquisa que possibilitam um estudo mais amplo e detalhado sobre todas as categorias ligadas a dimensão cultural.

Outros autores, alicerçados em bases epistemológicas contrárias a perspectiva teórica cultural, também foram tomados como referências teóricas nos trabalhos acadêmicos analisados. Ou seja, autores de base materialista dialética também foram utilizados, contrapondo-se aos de base idealista dialética. Contudo, nem todos os autores são marxistas, mas tem concepções de mundo diferentes das concepções dos autores mais próximos da História Cultural. São eles: Paollo Nosella, Ester Buffa, Paul Thompson, Dermeval Sawiani, Justino Magalhães, Diana Gonçalves Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Karl Marx, Friedrich Engels, Georg Lukács, Graciani, Eric Hobsbawn, Álvaro Vieira Pinto, Antônio Torres Montenegro, Giovanni Levi, Antônio Carlos F. Pinheiro, Rosa de Fátima Souza, Walter Benjamin, Durval Muniz Albuquerque Júnior, Hebe Castro, Ana Maria de O. Galvão, Zeil de Brito F. Demartini, Antônio Viñao Frago, Lécio Gatti Júnior, Dominique Júlia, Ciro Flamarion Cardoso, Carlos Monarcha, José Luís Sanfelice, Noberto Elias, Antônio Gramsci, Clarice Nunes, Tarcísio Vago, Cynthia Greive Veiga, Franco Cambi, Ângela Alonso e outros.

Em meio a essa diversidade de autores, as produções acadêmicas analisadas, mantiveram a tendência à primazia da valorização da subjetividade, presente na dimensão cultural das abordagens teórico-metodológicas permeadas, principalmente, pela matriz interpretativa da Nova História Cultural.

Retornando, um pouco, sobre as matrizes interpretativas na linha de pesquisa em História da Educação, percebemos algo relevante; entretanto, para entendermos melhor este algo relevante, faz-se necessário, primeiro, situarmos o assunto dentro de um contexto; é o que faremos a seguir.

As diversas áreas do saber são perpassadas por várias bases epistemológicas, principalmente, pelas empírico-descritivas (positivistas), hermenêuticas (fenomenológicas), pelas crítico-dialéticas (marxistas, Frankfurtianas, Hegelianas, Kantianas, etc.), ou ainda, pelo apriorismo universal/transcendente (metafísica). Todas estas estão embasadas em pressupostos filosóficos, que são: o materialismo filosófico ou o idealismo filosófico. Dessa forma, também a área da

educação em seus processos de pesquisa, é permeada por tais bases epistemológicas e seus pressupostos filosóficos.

Contudo, a partir deste contexto, constatamos algo relevante, como dito anteriormente; pois, o que foi perceptível é que, no geral, com raras exceções, não existiu nenhuma explicação nas produções acadêmicas analisadas, sobre a base epistemológica ou as bases epistemológicas manuseadas nas teses e dissertações, ou, sobre os pressupostos filosóficos presentes em cada uma, e que fundamentaram seus aportes teórico-metodológicos.

A própria matriz interpretativa da Nova História Cultural, também tem seu pressuposto filosófico, que é idealista.

Não houve nenhuma menção sobre os princípios filosóficos materialistas ou idealistas presentes nas teorias e nas concepções de mundo dos autores recorridos. Essa ausência de explicação epistemológica pode ocasionar um emaranhado de conceitos antagônicos, que gera desorganização e confusão na produção do conhecimento. A isso denominamos de ecletismo.

Contudo, mesmo não havendo explicação nesse sentido, nas produções acadêmicas, tivemos trabalhos coerentes entre as teorias e as metodologias abordadas.

No geral, houve uma tendência ao pluralismo epistemológico e não um ecletismo. Devido a comunicação estabelecida em muitos trabalhos ter se dado entre autores com bases epistemológicas comuns, isso facilita tal comunicação; porque o que se diferenciam são os conceitos construídos pelos autores sobre as diversas categorias, mas suas bases epistemológicas e pressupostos filosóficos são semelhantes.

Entretanto, se a explanação supracitada é pluralismo, este também se dá, essencialmente, entre autores com bases epistemológicas diferentes, porém, nesse sentido, é necessário sempre mais clareza e sistematização ao distinguir as correntes divergentes, para que não se caia no ecletismo epistemológico.

No geral, as produções do conhecimento da linha de pesquisa em História da Educação, buscaram realizar uma aproximação entre elementos macrosociais e microsociais; pois, conseguiram contextualizar o seu objeto de estudo dentro de uma multiplicidade dialética, advindas da área econômica, política, cultural, etc. Expressando, assim, um perfil de análise, aberto, amplo e de conjunto, e, dessa forma, plural.

Entretanto, o termo pluralismo não foi utilizado pelos autores das teses e dissertações da linha de pesquisa História da Educação, com raras exceções.

Percebemos que, no meio acadêmico, não há uma clareza sobre os conceitos dos termos pluralismo, ecletismo e sincretismo. Por isso, não são termos usados com frequência, além de serem utilizados, em alguns momentos, de forma errada; confundindo-se principalmente, pluralismo com os demais.

O termo interdisciplinaridade, por vezes, aparece em alguns trabalhos, e é o termo que identifica-se com o pluralismo na perspectiva defendida nesta Tese.

No que refere-se a predominância dos recursos metodológicos utilizados nas teses e dissertações analisadas, temos: as autobiografias e biografias, e a História Oral (que recorre à memória dos sujeitos pesquisados). Essa tendência metodológica tem crescido principalmente, nas últimas décadas, e também está ligada à História contemporânea, enquanto período investigado. Esses recursos metodológicos são frutos da ênfase dada à subjetividade dos sujeitos da pesquisa, nos processos de desvelamento das representações de realidades sociais, experienciadas por esses sujeitos e pelos grupos aos quais pertencem.

Outros recursos metodológicos, diferentes dos apontados anteriormente, surgiram em pouquíssimos trabalhos, tais como, a Análise de Conteúdo.

As fontes de pesquisa mais recorridas, foram: as memórias individuais e coletivas, a história oral, a história oral temática, biografias, jornais impressos, diários de aula, e outras.

A quase totalidade dos trabalhos analisados na linha de pesquisa em História da Educação, reportou-se ao Movimento dos Annales e expressou que foi a partir da rota indicada por este movimento da Escola dos Annales, que fez surgir a Nova História, e depois desta, também suscitou a Nova História Cultural (esta emergiu num 3º momento deste Movimento, no final dos anos de 1980 e nos anos de 1990), que fez vir à tona um novo fazer historiográfico, provocando a emergência de novas fontes, documentos, sujeitos-objetos de pesquisa, possibilitando a recorrência à utilização de fontes orais, memórias, cartas, diários, histórias de vida, em torno de sujeitos comuns da vida ordinária, etc.

Outra constatação foi a de que os temas das dissertações e teses foram bem similares; nesse sentido, percebemos que eles foram frutos dos diferentes eixos de pesquisas (com seus vários projetos de pesquisas) existentes na linha de História da Educação, ligados ao grupo de pesquisa “História da Educação no Brasil — grupo

de trabalho da Paraíba” (HISTEDBR/GT-PB). Com isso, os temas que são de um mesmo eixo de pesquisa, são bem semelhantes entre si, e, dessa forma, temos a sensação de que eles se repetem, como, por exemplo, biografias de educadoras, (faz parte de um eixo de pesquisa), instituição escolar (outro eixo), intelectuais e história da educação no período imperial (outro eixo), etc. Portanto, dito de outra forma, são vários trabalhos que se assemelham em suas temáticas específicas, ou seja, são várias Teses e dissertações sobre instituição escolar ou sobre intelectuais e a educação no tempo imperial e ou no tempo republicano, etc.

De fato, estes temas fazem parte dos eixos de pesquisas (como dito anteriormente) realizados na referida linha de pesquisa em História da Educação, justificando, assim, essa “repetição” temática nas produções acadêmicas.

Metodologicamente, também se assemelharam em suas fontes de pesquisa, principalmente, em torno da história oral, e da memória dos sujeitos pesquisados.

Muitos dos trabalhos afirmaram que surgiu um novo quadro epistemológico rumo à interdisciplinaridade, firmado pela tendência da Nova História Cultural.

De fato, há uma tendência atual na historiografia brasileira, inclusive na Historiografia Educacional da UFPB, que adere à interdisciplinaridade entre estes campos dos saberes (História e História Educacional) e os demais campos.

Interdisciplinaridade que neste estudo identifica-se com a categoria Pluralismo — de acordo com o entendimento de Pluralismo defendido nesta Tese.

A maioria das produções aponta esse caminho da referida interdisciplinaridade, revelando que é inegável a necessidade da intercomunicação do conhecimento. Tal intercomunicação é defendida nesta tese e também denomina-se de Pluralismo epistemológico. Portanto, é óbvio que este tipo de Pluralismo, na História da Educação, também é inegável a sua necessidade, mas é um conceito que precisa ser melhor compreendido e utilizado, para não ser confundido com ecletismo, sincretismo, relativismo, ou com um conjunto diverso de teorias e metodologias dispersas e fragmentadas, sem conexão coerente.

Houve no Movimento Francês dos Annales, anteriormente mencionado, o desenvolvimento de 3 fases ou gerações, em que a 1ª buscou construir uma perspectiva de História Total, a partir da estreita relação entre sociedade e educação, a 2ª evidenciou a perspectiva de uma História serial, e a 3ª geração vivenciou uma forte fragmentação dessa História, que, por sua vez, já encontrava-se seriada desde a fase que a antecedeu (dividida e específica). Imersa nesse contexto

da 3ª Geração, está a matriz interpretativa da Nova História Cultural, que sugere novos modelos historiográficos, em que a História aproxima-se das demais áreas do conhecimento, principalmente as ligadas às ciências humanas e sociais, assim como as outras fases anteriores do referido movimento, também buscaram esta aproximação, por meio de uma abertura e interrelação. Contudo, esta 3ª fase, enfatizou ainda mais, a diversidade e especificidade de temas/objetos de investigações, fontes e novas abordagens, enfim, de todo um arcabouço teórico-metodológico. Dessa forma, na Europa e Brasil, esta 3ª Geração recebe algumas críticas, como a de ter tornado a historiografia e também a historiografia educacional, em um emaranhado disperso e fragmentado, sem articulação entre estes temas/objetos, abordagens e fontes de pesquisa. Onde os aspectos microsociais se sobrepõem aos macros, sem unidade ou coesão entre estes.

A Nova História Cultural surgiu num momento de crise:

[...] Era a crise das utopias e dos paradigmas, no Brasil e no mundo, sobretudo após a queda do muro de Berlim em 1989. Muitos estudiosos criticavam as pesquisas sobre sociedade e educação por serem ideológicas e não conseguirem abarcar a complexidade e diversidade do real. Assim, partiram para a proposta de um pluralismo epistemológico e temático, privilegiando o estudo de objetos singulares da educação. O aspecto positivo da produção de pesquisas desse momento é apresentado pela ampliação das linhas de investigação, pela diversificação teórico-metodológica e pela utilização das mais variadas fontes, mas houve também uma fragmentação epistemológica e temática que tem dificultado a compreensão da totalidade do fenômeno educacional. (NOSELLA, 2009, p. 4).

Isto é, a Nova História Cultural propicia a pluralidade de fontes, objetos/temáticas de pesquisas e novas abordagens; isto também é fruto da perspectiva interdisciplinar da história, advinda da Escola dos Annales; porém, marcada pela fragmentação epistemológica e temática.

Entretanto, a crítica realizada a tal fragmentação não cabe à produção do conhecimento na linha de pesquisa em História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, devido percebermos que, mesmo diante de algumas limitações, no geral, as teses e dissertações conseguem interrelacionar os aspectos micro e macro nas análises das realidades investigadas, bem como, conseguem manter a coerência entre a teoria e a metodologia utilizadas, e, com isso, existe uma clareza no conhecimento produzido. Portanto, há uma certa



unidade em meio a diversidade de conceitos e técnicas de pesquisa, pois, é demonstrado um cuidado para se construir trabalhos contextualizados e articulados entre empirias e teorias, além de buscarem fundamentar tais trabalhos com rigor acadêmico.

Todavia, o termo pluralismo necessita de mais compreensão. Mas, apesar disso, houve uma confirmada abertura a este Pluralismo, diante da nova historiografia que emergiu, principalmente a partir dos anos de 1990.

A renovação historiográfica alargou, de fato, as possibilidades de novos objetos de estudos, devido ao também alargamento nos aportes teórico-metodológicos, que passaram a contemplar determinados objetos particulares e subjetivos a partir de fontes apropriadas para estes tipos de objetos.

Enfim, o paradigma da subjetividade tem predominado na História da Educação, bem como, as bases epistemológicas e filosóficas idealistas.

Dito de outra forma, significa que há uma forte influência do Paradigma da Subjetividade em todo arcabouço teórico-metodológico. Paradigma este que emergiu a partir dos anos de 1968, mas, agudizou-se principalmente a partir dos anos de 1990, perdurando até os dias atuais, e que foi assumido na linha de pesquisa em História da Educação; e tal influência é confirmada pela altíssima presença da matriz interpretativa da Nova História Cultural, que é permeada pelas características defendidas pelo mencionado paradigma social. Esta presença revela a tendência epistemológica atual da referida linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foram muitas as transformações ocorridas a partir da crise entre os paradigmas, que atingiram grande efervescência no final do século XX, mais precisamente na década de 1990.

A busca pela subjetividade atingiu todas as áreas do conhecimento, em especial, as ciências humanas e sociais, bem como, também atingiu a área da educação.

Com a denominada Pós-Modernidade houve uma imensa explosão discursiva e conceitual. Para alguns, como o historiador Roger Chartier, houve uma tirania do social, no contexto da Modernidade.

Segundo tal autor, esta explosão de conceitos gerou uma fratura epistemológica nos discursos das Ciências Sociais. Ou seja, esta mencionada fratura significou o surgimento de dois caminhos epistemológicos: “o retorno da filosofia do sujeito em trabalhos que escamoteiam as determinações sociais e triunfalizam a ação individual” e, por outro lado, “a reformulação de várias propostas eminentemente estruturalistas de análise, nas quais os sujeitos acabam aparecendo como meros suportes das estruturas sociais” (CHARTIER, 2002, p.64).

O pluralismo epistemológico proposto nesta tese almejou e almeja construir um ponto de equilíbrio entre estes dois caminhos, em que nenhum se sobrepõe ao outro, pois busca a síntese dialética (unidade) entre sujeito e estrutura, ou entre indivíduo e sociedade.

Muitos embates teóricos e metodológicos se deram nesse referido contexto, e novos objetos e formas de investigações se deram na Sociologia, na Antropologia, na História, etc. Houve a virada cultural no campo da História, a virada interpretativa na área da Antropologia, e a virada biográfica no cenário da Sociologia; tudo relacionado a busca de reconhecimento da subjetividade e do estudo das micros realidades, que pretendeu comprovar sua necessidade investigativa e a possibilidade de rigor e legitimidade científica presente no estudo destas subjetividades e das micros realidades, ambas como parte da dimensão cultural.

Esta dimensão cultural passou a ser extremamente valorizada, e reconhecida como aquela que perpassa todas as instâncias da vida humana, inclusive a ciência; pois, esta “ciência faz parte do complexo de cultura a partir do qual, em cada geração, os homens tentam encontrar uma forma de coerência intelectual.” (PRIGOGINE & STENGERS apud SUASSUNA, 2014, p.40).

A História da Educação foi, obviamente, atingida por este contexto, e, por relacionar-se com todas as áreas do conhecimento antes mencionadas (Antropologia, Sociologia, História, etc) e com tantas outras áreas, é também envolvida nesse emaranhado de mudanças, de rupturas e novidades. Toda essa diversidade de áreas do saber conduz a pluralismos, que, por vezes, tornam-se ecletismos. E isto se dá (ecletismos), quando essa diversidade se perde e se fragmenta na falta de clareza e falta de distinção, quando ao aproximar as diversas teorias e metodologias de modo aleatório e desorganizado, gera confusão no entendimento das produções acadêmicas.

Contudo, na linha de pesquisa em História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, constatamos todo um cuidado teórico-metodológico nas narrativas construídas nas teses e dissertações, em meio a interdisciplinaridade vivenciada com suas matrizes interpretativas, principalmente com a matriz da Nova História Cultural. Portanto, houve uma abertura ao pluralismo e não ao ecletismo, mesmo que estes termos não sejam bem compreendidos e trabalhados na referida linha de pesquisa, mas, há, na maioria das produções do conhecimento, todo um esforço em contextualizar seus objetos de estudo, de forma clara e fundamentada com detalhes.

O Pluralismo epistemológico defendido em toda esta produção doutoral, identifica-se com: unidade construída na diversidade, coesão, síntese entre paradigmas, totalidade, dialética, práxis, interdisciplinaridade, complementaridade, interdependência de pólos contraditórios, tolerância, respeito pelo diferente, intercomunicação, intersubjetividades, trabalho contextualizado, clareza na abordagem dos aspectos teórico-metodológicos, distinção entre os fundamentos epistemológicos trabalhados, interação dialética entre micro e macro realidades, entre qualidade e quantidade, entre dedutivo e indutivo, entre sujeito e objeto, entre o particular e o universal, entre aparência e essência, enfim, identifica-se com abertura para a intercomunicação respeitosa.

O Movimento Francês dos Annales, em suas várias fases ou gerações, foi apresentado em quase 100% dos trabalhos analisados na linha de pesquisa em História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Isto se deu para justificar e fundamentar as escolhas dos seus objetos de estudo, suas fontes de pesquisa e suas técnicas de coleta e análise dos dados.

Portanto, a influência deste mencionado Movimento na historiografia educacional é bastante considerável; pois, direcionou a maioria das pesquisas realizadas na linha de pesquisa em História da Educação do PPGE da UFPB. Sua influência se deu, principalmente, com a 3ª fase ou geração deste Movimento; fase esta na qual emergiu a Nova História Cultural, que ocasionou a grande tendência historiográfica da atualidade, nesta referida linha de pesquisa.

Entretanto, há ainda a presença nesta historiografia educacional, do Marxismo britânico, com sua História Social, e que tem Edward P. Thompson como um de seus maiores representantes.

Segundo Eric Hobsbawm (1998):

Não há nada de novo em preferir olhar o mundo por meio de um microscópio em lugar de um telescópio. Na medida em que aceitemos que estamos estudando o mesmo cosmo, a escolha entre o micro e macrocosmo é uma questão de selecionar a técnica apropriada. É significativo que atualmente mais historiadores achem útil o microscópio, mas isso não significa necessariamente que eles rejeitem os telescópios como antiquados. (HOBBSMAWN, 1998, p.206).

Portanto, faz-se importante respeitarmos as várias concepções e correntes teóricas, entendendo que todas têm suas bases científicas e são interdependentes e complementares entre si.

De fato, uma vasta gama de correntes teórico-metodológicas se encontram, fazendo surgir ou não a comunicação entre estas. Contudo, tal comunicação pode gerar ou não novos conhecimentos. Caso estes novos conhecimentos aconteçam estamos vivenciando a possibilidade de uma transdisciplinaridade. Porém, também podemos atingir níveis diferentes de interação entre as teorias, favorecendo não a transdisciplinaridade, mas a interdisciplinaridade ou ainda a multidisciplinaridade, que são termos que se diferenciam em seus significados. Também podemos denominar estas interações ou intercomunicação teórica de Pluralismo epistemológico, em que, este busca aproximar-se da totalidade dialética que une realidades diversas e complementares, demonstrando que pesquisas empíricas e descritivas necessitam também da análise crítico-dialética e da compreensão e interpretação dos fenômenos. Ou seja, Pesquisas qualitativas necessitam das quantitativas, assim como, pesquisas indutivas necessitam das dedutivas e vice-versa, ou, ainda usando outros termos, pesquisas que evidenciam aspectos

objetivos, necessitam das que enfatizam elementos subjetivos, de forma dialética, bem como, pesquisas de macros abordagens necessitam das de micros abordagens investigativas, num processo dialético de interação.

Diante da proposta do pluralismo teórico-metodológico, afirmamos que esta proposta é desafiadora e difícil de ser concretizada, devido exigir grande esforço de organização teórica e criticidade para que, em vez de construir pluralismo, construamos um aglomerado confuso e indistinto de tendências teóricas paradoxais convivendo sem distinção entre si, em nome do pluralismo.

É possível que realidades possam exigir novas arrumações de métodos, de conteúdo e de ações para os processos educativos, e que, diante das bases teóricas que se apresentam neste novo tempo, faz-se necessário uma postura crítica, que se configura como marco orientador fundante para a ação de pesquisadores educacionais.

O pluralismo nem sempre se efetiva de modo prático, mas, por vezes, há só uma intencionalidade em proporcioná-lo, mesmo que os termos utilizados para denominar este pluralismo sejam outros. Contudo, na linha de pesquisa em História da Educação do PPGE/UFPB houve uma abertura ao Pluralismo epistemológico que defendemos.

Há uma imensa necessidade de sempre provocarmos uma comunicação mais intensa, sistematizada e crítica entre autores, temas e correntes teóricas, para não cairmos no ecletismo e permanecermos na direção do mencionado pluralismo.

Todavia, para que o pluralismo seja ainda mais consistente, há uma necessidade de que sinalizemos as bases epistemológicas dos autores e/ou teóricos utilizados no processo de elaboração intelectual (acadêmica), para que o leitor perceba as diferenças e possíveis divergências entre estes. Ou seja, há uma necessidade de explicação sobre a presença de tendências idealistas ou materialistas que fundamentam os aportes teórico-metodológicos dos autores recorridos na produção do conhecimento, para que se distinga, com mais clareza, as tendências epistemológicas dos referidos autores e/ou teóricos. Com isso, as produções evitam cair no ecletismo.

Mas, essa realidade supracitada, de apresentação das bases epistemológicas na construção de textos acadêmicos, não é uma forma costumeira ou habitual na academia. Pois, culturalmente, percebemos grandes dificuldades na escrita da maioria dos acadêmicos, com algumas exceções.

Nossas formações graduadas são, no geral, permeadas de muitas lacunas e fragilidades, em que os resquícios dessas lacunas e fragilidades também são levados para a pós-graduação, atingindo a produção do conhecimento.

Dentro da perspectiva da História cultural, destaca-se a dimensão microhistórica ou micro estrutural; Contudo, a interlocução com a macro história ou macro estrutura é algo fundamental. Nesse sentido, devemos nos alertar para o risco de cairmos em concepções de mundo fechadas e descontextualizadas, que fragilizam o entendimento da realidade investigada, quando nos detemos apenas nas micros realidades ou somente nas macros realidades.

Entretanto, no campo da educação como um todo, essa tendência também se deu, com a emergência de variados novos temas de pesquisas voltados para as realidades particulares e específicas, como a cotidianidade de discentes e/ou docentes, a sala de aula, a escola, etc. O cuidado está em não permitir que tais temas sejam trabalhados desarticuladamente, fora do contexto mais amplo.

Diante de todo o panorama, constatamos a presença de fortes traços da Linha da História Cultural, que têm em seus autores uma tendência epistemológica embasada na concepção de mundo idealista. Todavia, não estamos criticando, de forma alguma, esta linha teórica e esta base epistemológica, pois, são tão importantes e fundamentais para a construção do conhecimento, tanto quanto as demais linhas teóricas e bases epistemológicas. O Pluralismo convive com todas as bases, democraticamente e respeitosamente, mantendo a clareza e a identificação entre estas, distinguindo-as e mantendo a intercomunicação, dentro dos aspectos que são possíveis. Tal pluralismo propõe também a coerência entre o conteúdo produzido e as linhas epistemológicas assumidas, e também entre a teoria escolhida e a metodologia aplicada.

Subjetivamente, o interesse por tal tema já existe há bastante tempo.

Objetivamente, o interesse prendeu-se ao fato de que esta temática ainda vem perpassando as discussões atuais no âmbito acadêmico, seja de forma direta ou indireta.

O Pluralismo na produção do conhecimento, aqui defendido, diz respeito a postura que é capaz de integrar conceitos e teorias que não são antagônicos, ou mesmo que sejam antagônicos, quando aproximados entre si, é preciso que seja de forma a distinguir tais teorias, apresentando de modo claro suas divergências. Já o ecletismo, mistura conceitos que constituem corpos teóricos distintos e antagônicos,

de maneira indiscriminada. Ou seja, aproxima conceitos teóricos sem distingui-los entre si, arbitrariamente e aleatoriamente, provocando confusão no entendimento.

Tal Pluralismo também não confunde-se com fragmentação do conhecimento, pois não é mera diversidade, mas, sim, uma diversidade que contém um fio condutor que a torna coesa e articulada. Este fio condutor diz respeito a busca pela aproximação com a perspectiva de totalidade, e isto se dá com análises contextualizadas, análises que interrelacionam micro e macrorealidades, dialeticamente, análises que enfatizam a interação entre aspectos subjetivos e objetivos. Portanto, dessa forma, o pluralismo consegue vivenciar a unidade na diversidade, atingindo uma síntese dialética.

Este trabalho doutoral conseguiu avançar na discussão mais ampla e genérica, apresentando o embate presente entre paradigmas distintos, contextualizando a História da Educação brasileira e sua relação com o pluralismo e ecletismo epistemológicos. Tudo isso foi relacionado com a dimensão mais local e específica da pesquisa, que refere-se as análises das teses e dissertações da linha de pesquisa em História da Educação do Programa em questão.

Enfim, os objetivos foram todos contemplados, os questionamentos respondidos e a tese do estudo confirmada.

Diante de todo este contexto, acredita-se que esta temática de estudo é pertinente e necessária para todas as áreas do conhecimento, inclusive para a educação em geral e, principalmente, para a história da educação, apontando a construção de uma via de conhecimento mais rica, consistente e coerente, embasada no pluralismo epistemológico defendido nesta tese, e menos eclética, enquanto perspectiva confusa, incoerente e inconsistente. Além de contribuir para uma universidade mais democrática, aberta ao debate respeitoso entre teorias diferentes e divergentes.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nícola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABESS/CEDEPSS. Cadernos ABESS, nº 7: **Formação Profissional**. Trajetórias e Desafios. São Paulo/SP: Cortez, novembro de 1997.

\_\_\_\_\_. Cadernos ABESS, nº 4: **Ensino em Serviço Social**: Pluralismo e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, maio de 1991.

ABEPSS. Revista Temporalis 1: **Reforma do Ensino Superior e Serviço Social**. Brasília: Valci, Janeiro de 2000.

ALEXANDER, Jeffrey. **O Novo Movimento Teórico**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.2, nº 4, junho de 1987.

ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo de. **Processo de Produção do Conhecimento no Serviço Social**: A Predominância do Ecletismo. João Pessoa: UFPB/CCHLA/Departamento de Serviço Social, Agosto de 1994.(digitado)

\_\_\_\_\_. **Crise dos Paradigmas**. João Pessoa: UFPB/CCHLA/Departamento de Serviço Social, Junho de 1995 (digitado)

ALVES, Cláudia Costa. Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. In: CATANI, Denice; SOUZA, Cynthia Pereira de (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo, Escrituras, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILE, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo**. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro dos. Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Marcelo. **Sobre Pluralismo, Verdade e Tolerância**: diálogo epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. Vol.32, nº117, Campinas, 2011. Revista Educação & Sociedade. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 23 set. 2012.

ARANHA, Mª Lúcia de Arruda & MARTINS, Mª Helena Pires. **Filosofando: Introdução a Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAÚJO, Marta Maria de. A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte – O estado do conhecimento (1982-2003). In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP e A., 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1997.

APEL, K. **Com Habermas e contra Habermas**. São Paulo: Landy, 2004. P. 11 à 104.



BARDIN, Lourenço. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70ª ed. Lisboa. 1988.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARREIRA, Luís Carlos. **História e historiografia**. As escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1995.

BATTINI, Odária. **O Estado da Arte no Serviço Social. 1991**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

BESANÇON, Alain. **Prefácio ao Livro de MALLA, M**. Comprendre La Revolution RUSSE. Paris: SEUIL, 1980.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Direita e esquerda: razões e significações de uma distinção política**. São Paulo: UNESP, 1995.

BONTEMPI JR., Bruno. **A cadeira de História e Filosofia da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa**. Tese (Doutorado em História da Educação), Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2001.

BORGIANNI, Elisabete. **Para que a Positividade Capitalista não Triunfe sobre a Razão: Estudo Preliminar das Contribuições de Georg Lukács**. 1997. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Trad. Waltensir Dutra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. **A Profissão de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999. págs 09-97.

BRANDÃO, Zaia. **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. SP: Cortez, 1994 (Coleção Questões da nossa Época nº35).

BRASIL. **Exposição de Motivos**. Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Brasília, 29 de julho de 2005.

BURKE, Peter (org.) . **A Escrita da História: novas perspectivas**. Trad. de Magda Lopes. São Paulo, SP.: UNESP, 1992. (Biblioteca Básica).

\_\_\_\_\_. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius et al. **A Criação Histórica**. Porto Alegre - RS: Artes e Ofícios, 1992.

CARVALHO, A. M. P. de. **O desafio contemporâneo do fazer ciência: em busca de novos caminhos/descaminhos da razão**. Serviço Social e Sociedade, nº 48, ano XVI, p.5-34, 1995.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas de instrução pública**. São Paulo, EDUSF/Saraiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **A educação brasileira e sua periodização**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 2, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo, Bragança Paulista, Contexto/EDUSF, 1998.

CATANI, Denice Bárbara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Um lugar de produção e a produção de um lugar**: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEI (1985-2000). Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petropolis: Vozes, 1994.

CHALMERS, A. F. **O que é a Ciência Afinal?** 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARDIN, T. de. **O fenômeno humano**. São Paulo: Cultrix, 1989.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHESNEAUX, Jean. **De la modernité**. Paris: La Déconverte, 1983.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva - In: **Coleções Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

CONAE (Conferência Nacional de Educação), 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Democracia e Socialismo:** Questões de Princípio e Contexto Brasileiro. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.51)

\_\_\_\_\_. **Pluralismo:** dimensões teóricas e políticas. Cadernos ABESS: nº4. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **O estruturalismo e a miséria da razão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da construção de um sistema nacional de educação.** CONAE, Brasília/DF, 2010.

DALAROSA, Adair Angelo. **Epistemologia e Educação:** Articulações Conceituais. UEPG Humanit. Ponta Grossa. 2008. Disponível em: <[www.uepg.br/prosp/publicatio/hum/2008-2/art.13.pdf](http://www.uepg.br/prosp/publicatio/hum/2008-2/art.13.pdf)>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

DIAS, Adelaide Alves; SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira; NETO, José Francisco de Melo. **Programa de Curso da disciplina Teorias da Educação.** PPGE/UFPB, João Pessoa, 2009.

DOSSE, François. **A História em Migalhas:** dos annales à nova historia. Trad. Dulce Oliveira Amarante dos Santos. Bauru-SP: UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO, 2003.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados. 2003.

DUBY, Le. **Magazine littéraire**, 1982.

DUROZOI, Gérard & ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia.** Trad. Marina Appenzeller. Campinas/SP: Papirus, 1993.

EAGLETON, Terry. **Capitalismo, Modernismo e Pós-Modernismo.** In: Revista Crítica Marxista. São Carlos/SP: Brasiliense, 1995. p.53-68.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza.** 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

EVANGELISTA, João E. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno.** São Paulo: Cortez, 1992.

FARIAS, Antoinette Brito Madureira. **Crise da Explicação e Serviço Social.** Maio de 1998. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

FAVARETTO, Celso Fernando. Unidade e Multiplicidade no Debate sobre o Pós-Modernismo. In: **O Uno e Múltiplo nas Relações entre às Áreas do Saber**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa da História da Educação Brasileira. In: GATTI Jr., Décio & INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP. : Autores associados; Uberlândia, MG. : EDUFU, 2005. (Coleção Memória da Educação).

FERRY L. & RENAUT, A. **Pensamento 68: Ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo**. São Paulo: ensaio, 1988.

FÉTIZON, Beatriz A. de Moura; MINTO, César Augusto. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. In: **Universidade e Sociedade**, Brasília, ANDES-SN, ano XVI, nº 39, fev. 2007.

FILGUEIRAS, Luzia Helena Gomes. Modernidade x Pós-Modernidade. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 53. **Política Social e Direitos**. Ano XVIII. São Paulo: Cortez, 1997. p. 164-189.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Toberito Machado. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREDERICO, Celso. Razão e desrazão: A Lógica das coisas e a Pós-Modernidade. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº55. **Mínimos Sociais - Exclusão Social**. Ano XVIII. São Paulo: Cortez, 1997. p. 174-188.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade na escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo, Cortez, 1993.

GATTI JR. , Décio & PESSANHA, Eurize Caldas. História da Educação, Instituições e Cultura Escolar – conceitos, categorias e materiais históricos, In: GATTI Jr., Décio & INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da Educação em Perspectiva : ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores associados; Uberlândia, MG.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONDRA, José Gonçalves. **Sem Deus nem Rei? O positivismo na escrita da educação brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol.77, nº 185, 1996.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Sistema Nacional de Educação e a Escola de Qualidade para todos**. CONAE, Brasília/DF, 2010.

GRAMSCI, Antônio. Maquiável. **A Política e o Estado Moderno**. Trad. Mário Luiz Gezzaneo. 5º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira, Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p.41 v.3.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: **Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília/DF, 2009.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e civilização nos trópicos**: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Estudos Históricos, nº 1, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Capítulos XI e XII.

\_\_\_\_\_. Verdade no discurso e no mundo da vida. In. **Verdade e justificação**. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. Sistema e mundo de La vida. In. **Teoria de La Accion Comunicativa II**. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 1999.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

JAMERSON, Frederic. **Pós-Modernismo**: A lógica cultural do Capitalismo tardio. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1996.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Mito da Neutralidade Científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JAPIASSU, Hilton. **A Crise da Razão e do Saber Objetivo** - As Ondas do Irracional. São Paulo: Letras e Letras, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de exclusão. Educação e Sociedade, Campinas, nº 96, v.27, Cedes, out. de 2006.

KOIKE, Maria Marieta. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. In Serviço Social: **Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

KOIKE, Marieta. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: Capacitação em Serviço Social e política social: **Módulo 2**: Reprodução social, trabalho de Serviço Social - Brasília: CEAD, 1999. p. 101-116.

- KUHLMANN JR., Moysés. **Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922)**. Cadernos de Pesquisa, nº 106, 1999.
- LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. Trad. Fátima Sá Correa et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEFEBURE, Henri. **Les temps des méprises**; Hegel, Marx et Nietszsche ou le royaume des ombres; L'Idéologie structuraliste, 1975.
- LE GOFF, Jacques. **L'imaginaire medieval**. Paris: Gallimard, 1985.
- LEGRAND, Gerard. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Armindo José Rodrigues e João Gama. Lisboa: 70 ed. 1991.
- LESSA, Sérgio. **A Ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAR, 1997.
- LESSA, Sérgio. (org.) et al. **Habermas e Lukács: Método, Trabalho e Objetividade**. Maceió: EDUFAR, 1996.
- LOPES, E.M.S.T.; GALVÃO, A.M.O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1994.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olímpio. 1993.
- LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: Elementos para uma análise marxista. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUKÁCS, George. **Ontologia do Serviço Social**: Os princípios ontológicos de Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MACIEL. Ana Lúcia Suárez. **Pluralismo no Serviço Social**: Uma Abordagem de Complexidade? [2001?] Dissertação (Metrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - RS [2001?].
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MAGALHÃES, Adriana Rocha. **Pós-Modernidade, Ruptura ou Revisão?**. São Paulo: Cidade Nova, 1998 (Coleção Pensar Mundo Unido).
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Instituição e história da Educação. In: **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Ed.Universitária São Francisco. Bragança

MARTINS, Estevão de Rezende. **Pluralismo Científico** - Função, Gênese e Crítica de um Conceito Polêmico. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e ensino de história: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007.

MARTINELLI, M<sup>a</sup> Lúcia et all (organizadoras). **O Uno e Múltiplo nas relações Entre as Áreas do saber**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez/EDUC, 1998.

MARX, K. **O Capital**. Trad. Reginaldo Santana. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1988, 1. Iv. 1.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Prefácio. 2<sup>a</sup> ed. São Paul: Martins Pontes, 1983.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3<sup>a</sup> ed. Lisboa: Presença, v.1.

MARCONSIN, Cleir. **A Crise dos Paradigmas e seus Rebatimentos no Serviço Social**. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, dezembro de 1994 (digitado).

MARCUSE, Herbert A. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATOS, Olgária. **Escola de Frankfurt**: Luzes e Sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MÉSZAROS, I. **Marx**: A Teoria da Alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MONARCHA, Carlos. **História da educação brasileira**: atos inaugurais. Horizontes, nº 14, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1992.

MONTEIRO, Luiz Gonzaga Mattos. **Neomarxismo: Indivíduo e Subjetividade**. São Paulo: EDUC, Florianópolis: EDUFSC, 1995.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas-SP: Papiros, 1997.

MORIM, Edgar. **O Método II**: A vida da vida. 2<sup>a</sup> ed. Lisboa: Publicação Europa-América, 1980.

\_\_\_\_\_. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi. **O Desafio do Cotidiano: O Enfrentamento da Construção**. 1996. (Tese de Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo: SP. 1996.

MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi, et al. **Consciência Epistemológica, Função do Conhecimento no Mundo Científico e a Questão do Pluralismo**. Texto apresentado na 60ª Reunião Anual da SBPC. Disponível em: <[www.sbpnet.org.br/livro/60ra/resumos/resumos/r3902-1.html](http://www.sbpnet.org.br/livro/60ra/resumos/resumos/r3902-1.html)>. Acesso em: 18 de janeiro de 2013.

NETTO, José Paulo. **O Serviço Social e a Tradição Marxista**. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez; 1989. nº 30.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. In: ABESS. Revista Temporalis 1. **Reforma do Ensino Superior e Serviço Social**. Ano 1, nº 1. Brasília: Valci, Janeiro a Junho de 2000. p. 11-34.

\_\_\_\_\_. **A Controvérsia Paradigmática nas Ciências Sociais**. Caderno ABESS (nº 6), São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Introdução ao Método na Teoria Social. In Serviço Social: **Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **O governo Lula e o projeto ético-político do Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, Ano XXV, nº 78, julho, 2004.

NOSELLA, Paolo. **As pesquisas em educação (...)**. São Paulo: UFSCar/PPGE, 2009.

NUNES, Clarice. **A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira**. Cadernos de Pesquisa, nº 93, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese**. Revista brasileira de educação, nº 1, 1996.

\_\_\_\_\_. A história da educação brasileira: desafios e perspectivas. In: **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil – 1500-1970**. Lisboa/Porto, Fundação C. Grebenkian, 1998.

OLIVEIRA FILHO, José Jeremias de. **Teoria das Ciências Humanas – Patologia e regras metodológicas**. Estudos Avançados, vol. 9, nº 23, São Paulo – SP, 1995. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=50103-40141995000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=50103-40141995000100017&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 de janeiro de 2014.

OLIVEIRA FILHO, José Jeremias de. **A Reflexão Metodológica em Florestan Fernandes**. Revista USP, São Paulo – SP, 1996. Disponível em: <[www.usp.br/revistausp/29/12-jose-jeremias.pdf](http://www.usp.br/revistausp/29/12-jose-jeremias.pdf)>. Acesso em: 12 de março de 2014.



OUTHWAITE, William et alii. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966.

PAISANA, João. **Fenomenologia e Hermenêutica**: A Relação entre as Filosofias de Husserl e Heidegger. Lisboa: Presença, 1992.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **A Condição Política na Pós-Modernidade**: A questão da democracia - São Paulo: EDUC, 1998.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Programa de Curso da disciplina Pesquisa em História da Educação**. PPGE/UFPB, João Pessoa, 2009.

PONTES, R. Mediação e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Propósito da Categoria de Mediação**. In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1990, nº 31.

POPPER, Karl. Toleration and intelectual resposability. In: MENDUS, S.; EDWARDS, D. (Ed.). **On toleration**. New York: Oxford University, 1987.

PORTELLA, Eduardo. **"A Disciplina Complexa"**. In: Revista TB. Rio de Janeiro: 1993.

PRIGOGINE, Ilya. STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: UnB. 1991.

PRESTES, Emília & BRENNAND, Edna. **Programa de Curso da disciplina Pesquisa Social**. PPGE/UFPB, João Pessoa, 2009.

PUGLIESE, Márcio e BINI, Edson (colaboradores). **Pequeno Dicionário Filosófico**. São Paulo: Hemus, 1977.

QUIROGA, Ana Maria. **Produção científica e formação profissional** - os paradigmas do conhecimento e seu reatamento no cotidiano do ensino, da pesquisa e do exercício profissional. Caderno ABESS (nº 6), São Paulo: Cortez, 1993.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão Positivista no Marxismo**: Manifestações no ensino da Metodologia no Serviço Social. - São Paulo: Cortez, 2000.

REIS, Elisa; ALMEIDA, M<sup>a</sup> Hermínia Tavares de; Fry (org.). **Pluralismo Espaço Social e Pesquisa**. São Paulo: HUCITEC/ANPOCS, 1995.

RUNES, Dagobert D. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Presença, 1990.

RODRIGUES, José Honório. **A pesquisa histórica no Brasil**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo, Brasília, Cia. Editora Nacional/INL (Brasiliiana, Série Grande Formato), 1978.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1978.

ROUANET, S. Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. A coruja e o sambódromo. In: **Mal estar na modernidade: Ensaio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p.46-95.

\_\_\_\_\_. **Mal-estar na modernidade** – ensaios. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice - O Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

SÁ, Jeanete L. Martins de et al (org.). *Serviço Social e Interdisciplinaridade: Dos Fundamentos Filosóficos à Prática Interdisciplinar no Ensino, Pesquisa e Extensão*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAINT - SERNIN, Bertrand. *A Razão no Século XX*. Trad. Mário Pontes. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: UNB, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Artigo.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. CONAE, Brasília/DF, 2010.

\_\_\_\_\_. 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. (orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José C. **Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR): histórico e situação atual**. Educação em Revista, nº 34, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2ª ed. João Pessoa, Universitária/UFPB, 1999.

SETUBAL, Aglair Alencar. Do sincretismo da prática a prática sem sincretismo. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 43. São Paulo, SP: Cortez, ano XIV, dezembro de 1993. p. 93-107.

SILVEIRA, Paulo & DORAY, Bernard (organizadores). **Elementos para uma teoria Marxista da Subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989. (Enciclopédia aberta da psique; 4).

SIMIONATTO, Ivete. Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-prática. In *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

SILVA, Maria das Graças Miranda Ferreira. **A Formação do Assistente Social na Contemporaneidade:** o embate entre o tradicional ecletismo e o emergente pluralismo. PPGSS/UFPB, 2001. (Dissertação de Mestrado)

TANURI, Leonor. **Historiografia da educação brasileira:** contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação. História da Educação, nº 3, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da formação de professores.** Revista brasileira de educação, nº 14, 2000.

TARNAS, Richard. **A Epopéia do Pensamento Ocidental:** Para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo. Trad. de Beatriz Sidou. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola, 5ª ed. São Paulo: Nacional, 1968.

TONET, Ivo. **O Pluralismo Metodológico:** Um Falso Caminho. In: Revista Práxis, nº 3. [Alagoas?] : U.F.Alagoas, 1994. p. 86-113.

\_\_\_\_\_. **Modernidade, pós-modernidade e razão.** Revista Temporalis. Recife, Ed. Universitária da UFPE, ano V, nº10, Julho/Dez., p.11-28, 2006.

TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade.** Trad. Elia Ferreira Edel. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

THIELEN, Helmut. **Além da Modernidade?** Para a Globalização de uma esperança conscientizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em Educação- O Positivismo; - A Fenomenologia; - O Marxismo. 1 ed. São Paulo: atlas, 1987..

VALDEMARIM, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas.** Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos e a experiência:** professores, alunos e métodos de ensino. In: Saviani, D. et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Cultura escolar e conhecimento científico. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **A educação perante a nova ordem mundial.** Educação e Sociedade, Campinas, v.24, nº 84, Cedes, set. 2003.

VÁZQUÉZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Cynthia G. & FARIA BRITO, Luciano M. de. A escrita da história da educação mineira: a produção de Paulo Krüger. In: GONDRA, José (org.). **Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República.** Bragança Paulista, EDUSF, 2001.

VEIGA, Cynthia G. & PINTASSILGO, Joaquim. **Pesquisas em história da educação no Brasil e em Portugal: caminhos da polifonia.** Belo Horizonte/Lisboa, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves & FILHO, Luciano Mendes de Faria. **As Lentes da História: estudos de historiografia da educação no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VILLAR, P. **Une histoire em Construction.** Paris: Gallimard, 1982.

VILELA, Heloísa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, M. H. C. e FARIA FILHO, L. M. (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo.** Passo Fundo: Ediupf, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. 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.** Campinas, SBHE e Autores Associados. 2001.

\_\_\_\_\_. **O Brasil como laboratório.** Bragança Paulista, EDUSF. 1999.

ZAIDAN FILHO, Michel. **A Crise da Razão Histórica.** Campinas: Papyrus, 1989.

ZOHAR, D. **O ser quântico.** São Paulo: Nova Cultural, 1994.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Formação profissional no contexto da reforma do sistema educacional. In: ABESS. Cadernos ABESS, nº 8. **Diretrizes curriculares e pesquisa em Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1998. p. 7-18.

WARDE, Mírian & CARVALHO, Marta. **Política e Cultura na produção da história da educação no Brasil.** Contemporaneidade e educação, ano V, nº 7, 2000.

WARDE, Mírian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. & SANFELICE, José L. (orgs.). **História e história da educação.** O debate teórico-metodológico atual. Campinas, Autores Associados, 1998.

WARDE, Mírian Jorge. **Contribuição da História para a Educação.** Em Aberto, ano IX, nº 47, jul.-set. de 1990.

\_\_\_\_\_. **Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira.** Em Aberto, ano 3, nº 23, 1984.

**FONTES DA PESQUISA**

ADVÍNCULA, Charya Charlotte Bezerra. **O processo de escolarização em Princesa/PB: política e educação (1920-1939)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

ALBUQUERQUE, Simone F. **Práticas de leitura em Cajazeiras-PB (década de 1930 a 1950): memórias de ex-professoras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ALEIXO, Ramon de Alcântara. **Das representações docentes nas tramas de Mnemosine: cartografias de sedição e sedução nos caminhos e atalhos da história da educação na ditadura militar (1964-1985)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ALMEIDA, Dalva Regina Araújo de. **Um projeto reformista no Brasil do oitocentos: a questão educacional na agenda política de Joaquim Nabuco (1879–1888)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ANDRADE, Vivian Galdino de. **Alfabetizando os “filhos da rainha” para a civilidade/ modernidade: o instituto pedagógico em Campina Grande – PB (1919-1942)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ASSIS, Francymara Antonino Nunes de. **Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa: as representações sociais das mães (1998-2008)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. **História e memórias de vida professoral: Maria do Carmo de Miranda nas configurações do magistério (1960-1988)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BATISTA, Simone Vieira. **A trajetória intelectual de Silvino Olavo: uma análise histórica, cultural e educacional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BÉLENS, Jussara Natália Moreira. **“Sob a torre de marfim”: a Escola Técnica Redentorista – um lugar de memórias, estratégias e práticas de gênero em Campina Grande-PB (1975- 1985)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CAMACHO, Vania Claudia da Gama. **O ensino de piano na Paraíba: memórias, lugares e Práticas musicais (1945-1985)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CANDEIA, Luciano. **Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis a nação (1909-1942)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CARVALHO, Paula Frassinetti Chaves de. **Vozes femininas na década de 1930: as contribuições educativas da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

COSTA, Kiara Tatianny Santos da. **Entre casas e instituições escolares: a educação de Juazeirinho – PB nas vozes de educadoras pioneiras (1950-1973)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CRISPIM, Shirley Regina Azevêdo. **O progresso educacional na Paraíba: o Instituto de Educação (1935-1939)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

EGITO, Philipe Henrique. **Olhares da Maçonaria sobre a educação no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ESPÍNDOLA, Maíra Lewtchuk. **Primeira república, intelectuais e educação: entre a utopia e o (des)encantamento de Castro Pinto (1886-1915)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FERNANDES, Manuel José Pina. **URCA: reminiscências e memórias de um processo de criação**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. **Os exercícios nos livros didáticos de Geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das aulas avulsas ao Lyceu provincial: as primeiras Configurações da instrução secundária na província da Parahyba do Norte (1836-1884)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FRAGOSO, Verônica de Souza. **Associação Paraibana pelo progresso feminino: as contribuições educacionais para a mulher paraibana (1933 a 1939)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GALVÍNCIO, Amanda Sousa. **Atuação educacional de Carlos Dias Fernandes na Parahyba do Norte (1913-1925): jornalismo, literatura e conferência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LEITE, Maria Adélia Clementino. **Práticas pedagógicas nos manuais didáticos (1938-1945)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LIMA, Rosângela Chrystina. **Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello e a cidade: espaços de difusão dos ideais modernos (1916-1935)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MACÊDO, Vanessa Costa de. **Museu histórico em Campina Grande: ação político-cultural do patrimônio e da memória (1980-1983)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. **Escolas Municipais de Missão Velha-CE: Práticas pedagógicas do ensino no meio rural (1963-1989)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MELLO JÚNIOR, Roscellino Bezerra de. **A educação profissional em Cajazeiras-PB: a implantação da Escola Técnica Federal da Paraíba (1984-1994)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira. **Memórias e práticas educacionais da educadora Argentina Pereira Gomes: o seu legado no cenário educativo da Paraíba (1916-1962)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MORAIS, José Jassuie da Silva. **Educação entre tornos, notas e salários: escola de aprendizagem Coronel Frederico Lundgren Rio Tinto/PB (1944 – 1967)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

NÓBREGA, Alessandra Fernandes. **O Nordeste como saber escolar: as temáticas regionais/regionalistas impressas nos livros didáticos de história. Um estudo comparado-1930/1950 e 1988/2008**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PAIVA, Bruna Maria Moraes de. **Escolarização na primeira república: organização e funcionamento do ensino noturno na Paraíba do Norte (1916 – 1931)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PALHARI, Haquel Myriam de Lima Costa. **Prática docente em João Pessoa: histórias e memórias da educadora Ana Maria Meira Leal**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PEREIRA, Priscilla Leandro. **Educação rural na Paraíba (1946-1961): “um meio para fixar o homem ao campo”**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PEREIRA, Idalma Silva de Arroxelas Macêdo. **Narrativas de psicólogos e sentidos contemporâneos dos discursos sobre a (in)disciplina na escola (2010-2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.



RAMOS, Maria Daniela Ângelo. **O ensino de gramática na Paraíba em Lições da Língua Materna (1906)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SANTOS, Erinalva Lopes dos. **Educação feminina: idéias e concepções sobre a formação da mulher veiculadas na imprensa da Parahyba do Norte (1912-1927)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SANTOS, Niédja Ferreira dos. **Carmen Coelho de Miranda Freire (1912-2003): a biografia de uma educadora a partir de suas práticas de escrita**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SANTOS, Tatiana de Medeiros. **Magistério em declínio: histórias e memórias de ex-alunas do magistério do colégio Nossa Senhora das Neves (1970)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SANTOS, Wanderléia Farias. **Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB (1960-1970)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Adriano Soares da. **O processo de escolarização na província da Parahyba do Norte: aulas de primeiras letras (1834-1849)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Enoque Bernardo da. **História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956 a 1971)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, Kedna Karla Ferreira da. **Memória entre papéis: tessituras das práticas docentes de Hilda de Souza (1948-1953)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, Maria do Socorro Soares Costa e. **Memória: práticas sociais, culturais e educacionais de mulheres louceiras em Cajazeiras – PB**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SILVA, Ramsés Nunes. **O Internato que se Tece: As Culturas Instrucionais de Confinamento e as Damas da Instrução Cristã — 1891-1937**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, Viviane Freitas da. **Memórias da educadora Olivina Olívia Carneiro da Cunha: práticas educativas e envolvimento político e social na Paraíba (1886-1977)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, Vívica de Melo. **Grupo escolar Solon de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande – PB (1924-1937)**. 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SOARES, Maria Valdenice Resende. **A vida profissional de Neuza Medeiros Alves (1931-1997) no município de Jacaraú – PB**: educação, moral e ordem social. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SOUSA, Bernardina Santos. **A Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim-PE**: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUSA, Maria Cleide Soares de. **Colégio Normal Francisca Mendes**: caminhos da Escola Normal em Catolé do Rocha/PB 1939 e 1959. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SOUSA, Rozilene Lopes de. **“Que saudades da professorinha...”**: histórias e memórias da educação de São José da Lagoa Tapada – PB (1968-1980). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SUASSUNA, Daniella de Souza Barbosa. **Zilma Gurgel Cavalcante e a criação da Universidade sem Fronteiras no Brasil (1943-1998)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SUASSUNA, Daniella de Souza Barbosa. **Teresa Aquino**: histórias e memórias do debate educacional da gerontologia na Paraíba (1991-2005). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

TEIXEIRA, Mariana Marques. **“Olha o público cansado de esperar, o espetáculo não pode parar!”**: uma história da Escola Piollin e suas “experiências” educativas (1977-1984). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

XAVIER, Wilson José Félix. **As práticas educativas da liga camponesa de Sapé**: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958-1964). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.