

RESENHAS /
REVIEWS

HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO: NOVOS SUJEITOS E INSTÂNCIAS EDUCATIVAS

Rafaela Paiva Costa*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Felipe Tavares de Moraes**

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil

JINZENJI, Mônica Yumi; MORENO, Andrea (Org.). **Histórias da Educação**. Vol. 1 e 2. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

Histórias da Educação é o quarto livro do Centro de Pesquisas em História da Educação (GEPHE), do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Seu primeiro volume foi publicado em 2014, com o tema *Sujeitos da Educação: intelectuais, professores, crianças e família* (368 páginas). O segundo, por sua vez, publicado em 2015, centrou-se nas *Instâncias Educativas: políticas, instituições e cultura material* (376 páginas). Eles marcam a expansão do interesse do campo por elaborações mais complexas do conceito de educação, considerando diferentes protagonismos, espaços e meios político-culturais articuladores dos processos e das práticas educativas. Em 28 capítulos, apresentam sínteses, aspectos ou desdobramentos de 15 teses de doutorado e 13 dissertações de mestrado concluídas entre 2010 e 2012, muitos deles escritos em coautoria com seus/suas orientadores/as.

Nosso objetivo é destacar alguns aspectos compartilhados pelos estudos apresentados nos capítulos, em duas perspectivas: a problematização de sujeitos e instâncias em processos educativos não escolares, uma tendência em expansão no campo; e a construção analítica de sujeitos, meios e práticas ligados à escola, por meio de novos olhares sobre esses objetos. São marcos consolidados na pesquisa em história da educação que recebem novas abordagens,

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154090>

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE/UFMG). E-mail: <rafaelapaivacosta@yahoo.com.br > .

**Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE/USP). E-mail: <felipetavaresmoraes@gmail.com > .

somados aos deslocamentos temporais, à diversificação documental e a outros diálogos historiográficos.

O surgimento dos programas de pós-graduação em educação e a constituição de grupos de pesquisa, entre os anos 1960 e 1980, intensificou a produção em História da Educação no Brasil. Constituiu-se uma certa identidade na comunidade, mesmo que multifacetada e plural (VIDAL; FARIA FILHO, 2003), enquanto certas características das gerações anteriores foram mantidas. Uma delas tem relação com a memória educacional articulada à produção sobre a história da educação brasileira das Escolas Normais, a partir dos anos 20, o que contribuiu para a institucionalização da escola como lugar por excelência da educação. Essa representação orientou, também, a consolidação da pesquisa, num momento de acolhimento dos protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica, no qual a documentação do século XX foi priorizada.

Não por acaso, entre os anos de 1985 e 2000, os temas mais trabalhados na História da Educação foram os sistemas escolares, a profissão docente e os aspectos metodológicos e documentais da pesquisa (FARIA FILHO; CATANI, 2002). Já de 2001 a 2007, observou-se também o interesse pelas políticas educacionais, os intelectuais, a historiografia, os impressos educativos e a cultura material (GALVÃO et al., 2008). Portanto, as pesquisas em *Histórias da Educação* apontam para uma certa continuidade na expansão temática observada nos últimos anos, que partiu para novos sujeitos e instâncias educativas, ainda que sem ignorar certos assuntos consagrados nessa historiografia notadamente escolar. Esses capítulos ilustram alguns tratamentos conferidos a esses novos objetos, como verificamos a seguir.

Para fins de exposição do conteúdo dos volumes, orientamo-nos pelas categorias que estruturam sua organização: *escola* e *instâncias não escolares*. O processo de escolarização – que foi abordado segundo os sujeitos, os espaços e os procedimentos disciplinares, consagrado na historiografia da educação e base de estruturação do campo – tem inovado ao formular seus objetos. Do ponto de vista conceitual, metodológico ou documental, essas pesquisas mobilizam meios mais complexos para analisar fenômenos educativos tradicionais, produzindo novas interpretações e dando visibilidade a aspectos institucionais, políticos ou cotidianos ignorados em abordagens anteriores.

Tal processo foi investigado compreendendo o espectro de ação do Estado e as suas formas de inserção na sociedade civil. A instrução elementar privada na província mineira representou uma modalidade de ensino instituída e incentivada pelo Estado, ainda no século XIX, como uma forma mais qualificada de educação,

destinada a famílias abastadas. Ainda em Minas Gerais, na primeira década republicana, houve a emergência da Escola Rural (1892-1899). Essa designação trouxe visibilidade à categoria, mas esteve englobada num processo de distinção no investimento educacional do Estado, marcado pelo privilégio dos grupos urbanos e pela representação do rural como lugar do atraso e da precariedade.

Também se assentaram sobre a escola várias formas de visibilidade e rituais públicos que reafirmavam símbolos e significados culturais difusos na sociedade. Fosse aquela projetada por Oscar Niemeyer, entre 1956 e 1964, que colaborou para a construção de uma memória baseada na liberdade e na excelência do ensino que, no entanto, foi ambígua: anunciava-se como espaço democrático da mesma forma que, sendo uma escola central e formadora de uma “elite escolar”, colocava outros “muros” ao seu acesso. Fosse o grupo escolar que se afirmava como instituição de visibilidade social a partir de rituais públicos de consagração da escola como símbolo de civilização e progresso, cujo espaço urbano é o seu lócus por excelência.

O livro escolar, ou livro didático, foi selecionado como fonte e objeto de pesquisa. Por um lado, investigaram-se as representações sobre o não trabalhador, difundidas no ensino primário mineiro, observando que elas, para além do trabalho formal, abrangem o doméstico, o feminino e o infantil. O trabalho foi relacionado à saúde e a vadiagem, à doença; e houve também interpretação cristã ligada a purificação dos males, resignação e passividade social – enquanto o excesso de trabalho e a exploração não são questionados. Por outro, compararam-se as primeiras edições das adaptações brasileira e argentina da enciclopédia *The Book of Knowledge*, cujas versões não foram simples traduções, sendo marcadas por particularidades literárias, históricas e geográficas locais.

A educação religiosa também foi objeto de investigação, sobretudo suas inserções na sociedade civil. No que tange às instituições protestantes, indagou-se o papel da ginástica na formação das Associações Cristãs de Moços, difundidas no Brasil entre 1903 e 1920, com a função de formar indivíduos regenerados. E a instalação do Colégio Batista Mineiro foi analisada a partir de seus conflitos e influência na comunidade mineira, na primeira metade do século XX, dadas as interferências culturais suscitadas pelas divergências religiosas. Do ponto de vista católico, a igreja, juntamente com o trabalho, a família e as redes de sociabilidades, foram as ambiências que autorizaram o magistério feminino entre os anos de 1830 e 1900, em Minas Gerais. As mulheres foram fundamentais na educação de meninas da congregação das Filhas de Caridade de São Vicente de

Paulo na segunda metade do século XIX, cujo objetivo era a expansão da fé católica ultramontana pelos quatro cantos do mundo, inclusive no Brasil, em Mariana – Minas Gerais.

Outros sujeitos dessa história são os professores e suas formações, trajetórias, memórias, processo de profissionalização e organização política. Os futuros docentes do Curso de Formação de Professores Primários de Minas Gerais, entre 1946 e 1970, tiveram sua formação pautada em disciplinas de conteúdo eugênico, na disciplinarização do corpo, no controle sexual e da reprodução, disseminando velhos estereótipos sobre a suposta construção de um tipo humano ideal em inteligência, saúde, beleza.

A profissionalização docente constitui-se num movimento de mudança nas relações entre esses sujeitos e os gestores de ensino, políticos e comunidade local. Os professores iniciaram as primeiras associações profissionais docentes locais no processo de produção da docência como profissão. Ao mesmo tempo, no âmbito das formas de organização política dos professores, a escrita representou uma forma de atuação e organização dos docentes da Corte Imperial. Os abaixo-assinados e a imprensa pedagógica foram estratégias de produção e apropriação de formas simbólicas de reivindicação dos professores, que construíram sua identidade e memória por meio da escrita diante do Estado, de outros professores e da opinião pública.

As memórias dos professores registraram o crescente processo de *esportivizações* das práticas sociais, que foram sendo introduzidas na escola. As *escolarizações* do esporte enfrentaram dificuldade como inovação para a disciplina escolar. Já o perfil leitor da professora Alda Lodi, a partir dos títulos da sua biblioteca, como registros de sua memória profissional, constitui-se basicamente de livros dedicados à educação de origem anglófona – conferindo-lhe *status* e prestígio relacionados a conhecimento e poder.

Outra categoria organizativa dos volumes são as *instâncias não escolares*. Nesse ponto, as ações da sociedade civil com alguma inserção do Estado foram centrais. Por um lado, as estratégias e as práticas educativas familiares, como elementos formativos da infância no espaço privado, demonstraram as diferentes formas de educação de meninos e meninas promovidas por tutores – em geral, suas mães. Por outro, ainda no âmbito familiar, procedeu-se de forma lúdica o aprendizado da leitura e da escrita, por meio de correspondências familiares.

As formas de articulação das instituições da sociedade civil, como sociedades literárias, políticas e filantrópicas, foram interpretadas como instâncias educativas nos seus projetos político-culturais, disseminadas em Minas Gerais durante o período regencial brasileiro

(1831-1840), e se tornaram importantes espaços de sociabilidade e aprendizado político, promovendo a instrução do povo e a civilização dos costumes. Costumes também foram observados como uma forma de educação dos comportamentos disseminada por discursos em instâncias como as da imprensa pedagógica, organização urbana, ações de higiene e sanitárias e práticas de diversão, que visou edificar sujeitos habilitados às transformações em curso na Montes Claros da virada do século XIX para o XX.

O discurso de Modernidade orientou ações policiais de intervenção no espaço público e nas posturas corporais e morais do meretrício belo-horizontino dos anos 1920 e 1930. Essas discussões se inserem numa abordagem da educação das sensibilidades e dos sentidos como processo social em desenvolvimento nas relações estabelecidas no decorrer das vidas, plenas de tensões e negociações. Deslocando processos educativos para espaços sociais variados, mobilizam sujeitos igualmente distintos e historicamente pouco acionados na História da Educação.

A formação e a intervenção intelectual foram analisadas nas distintas formas de inserção desse sujeito na sociedade: nas culturas do escrito, na educação dos sentidos e das sensibilidades, na concepção de educação e na educação do gênero. Para João Gumes de Caetité/BA, o capital cultural familiar foi uma instância formativa nas condições de leitor e escritor – bem como sua constituição como intelectual com múltiplas habilidades na cultura do escrito. Nesse sentido, as crônicas de Alfredo Camarate registraram o processo de fundação da capital Belo Horizonte, bem como uma educação dos sentidos e das sensibilidades modificados e controlados segundo a dinâmica hierarquizada do espaço urbano moderno.

A concepção de educação de Mendes Pimentel indicou a apropriação de princípios educacionais de Herbert Spencer, liberais e positivistas nas considerações da educação como meio de civilização e progresso diante do suposto atraso da sociedade brasileira. Enquanto a educação do gênero foi objeto do debate intelectual nas Minas Gerais, na segunda metade do século XIX, no qual foi observada uma mudança de sensibilidade e dos papéis sociais de homens e mulheres, não sem resistências pelos setores mais conservadores da sociedade mineira.

Por fim, a infância também foi objeto de reflexão. Primeiro Congresso de Instrução Primária, que debateu as propostas para a Reforma do Ensino Primário de Francisco Campos, em 1927. Nele, a socialização da infância e o imperativo escolar foram defendidos como dispositivos para a formação do futuro cidadão. A infância foi compreendida como socialmente constituída entre a educação

e o trabalho. A socialização e a disciplina impostas engendraram *experiências* de negociação e resistência na infância tecida na Fábrica de Tecidos e Fiação Cedro e Cachoeira, entre 1880 e 1915.

Em geral, os trabalhos apresentados nos volumes também apontam para a ascensão na última década da busca por temporalidades próprias aos fenômenos educativos. A maioria, mesmo desenvolvida no interior de grandes blocos temporais – como a Primeira República (1889-1930) ou o Império (1822-1889) –, têm limites propostos a partir de questões pertinentes à dimensão educacional, ainda que em relação a outras dimensões. Em vários casos, esses marcadores foram desconsiderados devido à autonomia dos objetos de análise em relação às fronteiras político-institucionais e historiográficas clássicas. Somados, são 96,5% das pesquisas³.

Ainda entre 1980 e 1990, a maioria dos trabalhos se concentrou em fenômenos educativos do final do século XIX e a primeira metade do século XX, com privilégio para a Primeira República e Era Vargas (FARIA FILHO; VIDAL, 2003). Entre 2001 e 2007, esse padrão se manteve basicamente entre os anos de 1800 e 1890, 1890 e 1920 e 1930 e 1960 (GALVÃO et al., 2008). Os estudos apresentados na obra confirmam essa tendência recente: a maior parte das pesquisas ainda se concentra na virada do século (57%), expandindo-se sensivelmente para períodos históricos anteriores, como o Império (28,5%). Esses recortes temporais que antecedem à República evidenciam um movimento duplo: a expansão das pesquisas que tematizam processos educativos não escolares, com possibilidades documentais e de temporalidades variadas; e a construção de interpretações mais complexas para fenômenos educativos atrelados a estruturas políticas, sociais e culturais de períodos menos familiares.

Isso implica a composição das fontes utilizadas em teses e dissertações apresentadas nos volumes. Se até 2000 a produção em História da Educação utilizava majoritariamente documentos oficiais, revistas pedagógicas e bibliografia secundária (FARIA FILHO; CATANI, 2002), desde então as pesquisas têm considerado também obras literárias, de intelectuais e educadores, documentos do cotidiano escolar e outras instâncias (GALVÃO et al., 2008). Assim, ainda que os trabalhos recentes não abandonem os documentos tradicionais vinculados ao Estado e às elites políticas (60,7%), foram superados por jornais (64,24%), e é cada vez maior o uso de literatura (32,1%), registros de outros espaços e meios educativos (21,4%), entrevistas (14,2%) e correspondências (10,7%).

A ampliação na natureza documental também se vincula à consolidação de grande parte dessas teses e dissertações no domínio

conceitual da chamada Nova História Cultural. Entre 1987 e 2000, a História da Educação se apropriou dos protocolos do fazer historiográfico, sobretudo da história cultural de tradição francesa, representada nas obras de Pierre Bourdieu, Roger Chartier e Michel Foucault. No *Histórias da Educação*, essa tendência se manteve, mas autores de outros domínios historiográficos foram incorporados, como E. P. Thompson, Norbert Elias, Serge Gruzinski, Walter Benjamin e Carlo Ginzburg.

Portanto, o *Histórias da Educação* revela um *lugar de produção* (CERTEAU, 1982): os grupos de estudos e pesquisa dos programas de pós-graduação em educação. Por um lado, a produção científica brasileira é feita nas teses e nas dissertações vinculadas a tais programas, nas diversas áreas do conhecimento. Por outro, essa produção é engendrada no interior de grupos de estudo e pesquisa, a partir de orientações, estudos e discussões, e leituras de relatórios de qualificação. O grupo de estudo e pesquisa, composto por professores, orientandos e alunos de graduação (iniciação científica), é o lugar de produção no qual pesquisadores experimentados formam pesquisadores iniciantes nos protocolos de pesquisa. Esse lugar é a oficina da história da educação: forma-se a tradição e a inovação.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, M. A operação historiográfica. In: _____. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de L. Menezes; rev. técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 65-119.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 28-47, 2003.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; CATANI, Denice Barbara. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPED (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MORAES, Dislane Zerbinatti; GONDRA, José Gonçalves; BICCAS, Maurilane de Souza. Difusão, apropriação e produção do saber histórico. A Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 16, jan./abr. 2008.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70. 2003.

NOTAS

¹ Dos trabalhos apresentados no livro, 68% localizaram suas pesquisas em recortes temporais

próprios aos assuntos estudados, ainda que no interior dos blocos políticos tradicionais. Enquanto isso, 28,5% demarcaram seus objetos em zonas de fronteira, quer dizer, em recortes temporais que contemplavam mais de um bloco e independente deles. O único capítulo que utilizou marcadores clássicos corresponde a 3,5% desse conjunto.

Submetido: 05/09/2015

Aprovado: 26/10/2015

Contato:

Rafaela Paiva Costa
Residencial Ecoparque, BR 316, Km 5,
n. 5010, Ipê -98
Águas Lindas, Ananindeua
Pará | PA | Brasil
CEP 67.020-000