

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

DEBATES E CONTRIBUIÇÕES



Luciana Cristina Salvatti Coutinho - Régis Henrique dos Reis Silva
José Claudinei Lombardi - Mara Regina Martins Jacomeli
(Orgs.)



NAVEGANDO

Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Régis Henrique dos Reis Silva
José Claudinei Lombardi
Mara Regina Martins Jacomeli
(Orgs.)

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO:
DEBATES E CONTRIBUIÇÕES

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2018.

H629 – Coutinho, Luciana Cristina Salvatti et al. (Orgs.). História e historiografia da educação: debates e contribuições. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN: 978-85-53111-25-1

DOI: 10.29388/978-85-53111-25-1-0

1. Educação 2. História 3. Historiografia. I. Luciana Cristina Salvatti Coutinho; Régis Henrique dos Reis Silva; José Claudinei Lombardi; Mara Regina Martins Jacomeli. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 373.08

CDU 37.49

Preparação – Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

História 981



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Apresentação	1
<i>Luciana Cristina Sabratti Coutinho - Régis Henrique dos Reis Silva - José Claudinei Lombardi - Mara Regina Martins Jacomeli</i>	
Parte I - História, Educação e Conjuntura Política Contemporânea	7
Capítulo I - Classes sociais e educação no Brasil contemporâneo	9
<i>Roberto Leher</i>	
Capítulo II - Desfecho melancólico	37
<i>Élino de Arruda Campato Filho</i>	
Capítulo III - O projeto “escola sem partido” na luta de classes da atual conjuntura política brasileira	49
<i>Dermeval Saviani</i>	
Parte II - O Histedbr e a Historiografia da Educação Brasileira	65
Capítulo IV - O Histedbr e a historiografia da educação no Brasil: contribuições para a compreensão do Estado	67
<i>Cláudia Abres</i>	
Capítulo V - Revista Histedbr on-line (2009-2015): o debate e a circulação do conhecimento em história da educação	81
<i>Carlos Eduardo Vieira</i>	
Capítulo VI - História da educação (ASPHE): 20 anos fazendo história	93
<i>Patrícia Weiduschadt - Maria Helena Câmara Bastos</i>	

Capítulo VII - O Histedbr, o grupo de estudos marxistas em educação e a elaboração de um corpo teórico mediador entre os fundamentos históricos da educação e as proposições pedagógicas concretas. 109
Fláudio Félix dos Santos

PARTE III - Balanço das Produções do Histedbr 121

Capítulo VIII - Balanço dos Seminários Nacionais e Jornadas do Histedbr 123
Ana Elizabeth Santos Alves - Maria de Fátima Rodrigues Pereira - Maria José Ariz do Rosário

Capítulo IX - Entrelaces e desenlaces, o significado sócio científico e as questões teóricas e metodológicas: um balanço da produção do Histedbr – Paraíba (1992 - 2016) 145
Antonio Carlos Ferreira Dinheiro

Capítulo X - Síntese da produção em livros e coletâneas do Histedbr-UFOPA 183
Gilberto César Lopes Rodrigues

Capítulo XI - Balanço da produção do Histedbr veiculada pela Navegando Publicações 193
Régis Henrique dos Reis Silva

Capítulo XII - A Revista *Histedbr on-line* e suas contribuições à história da educação brasileira (2001 a 2015) 207
Maria Cristina Gomes Machado - Cristiane Silva Melo - Flávio Massami Martins Ruckstadter - Gizeli Fermino Coelho - Mario Borges Netto - Maria Isabel Moura Nascimento - Manoel Nelito Matheus Nascimento - Vanessa Campos - Mariano Ruckstadter

Capítulo XIII - Germinal: Marxismo e Educação em Debate - histórico, balanço, demandas e perspectivas 229
Elza Peixoto

Capítulo XIV - Balanço de mídias	249
<i>Juliana Gonçalves Jobbe - Viviane Cardoso da Silva</i>	
PARTE IV - 30 Anos de Histedbr e Dermeval Saviani: 50 Anos de Contribuição Intelectual	265
Capítulo XV - Dermeval Saviani: um intelectual compromissado com a formação de quadros para a educação brasileira.	267
<i>Antonio Joaquim Severino</i>	
Capítulo XVI - Sobre os 50 anos de militância marxista de Dermeval Saviani pela educação pública brasileira	279
<i>Newton Duarte</i>	
Sobre os autores	289

APRESENTAÇÃO*

A origem do grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR – se insere no processo de mobilização dos educadores que, após longos anos de um regime autoritário, ao final da década de 1970, começam a unir esforços para organização do campo educacional. Surgem, então, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE). No bojo desse processo, afirma Saviani (2009, p. 266):

[...] tomava corpo a tendência de organizar-se a produção do conhecimento no âmbito de pós-graduação por grupos de pesquisa. Foram, assim, surgindo diferentes instituições e em diversos locais do país grupos de pesquisa em história da educação. É nesse contexto que, dois anos depois de criação do GT da ANPED, foi constituído, em 1986, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

Como uma das estratégias de mobilização e socialização da produção no campo da educação começaram a ser organizados seminários, congressos, enfim, eventos de caráter científico de forma regular, tanto nacional quanto internacionalmente, sobretudo a partir da década de 1990, tais como Congressos Ibero-Americanos de História da Educação Latino-Americana e os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação.

A organização nacional e o intercâmbio internacional apontaram a necessidade de criação de entidades que não só realizassem a articulação do campo em cada país como também o representasse para além deles. No Brasil, então, acompanhando essa tendência, foi criada, em 1999, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

O HISTEDBR participou ativamente de todo esse processo de mobilização e organização do campo educacional e, como afirma Saviani (2009, p. 271):

*DOI - 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.1-6

[...] firmou-se como um espaço em que nenhuma perspectiva teórica é *a priori* interdita; nem mesmo a perspectiva marxista, que sofre restrições frequentes e sistemáticas em diferentes espaços integrantes do campo da história da educação brasileira. Essa é uma contribuição nada desprezível à organização desse campo, à sua historiografia e ao desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil.

O HISTEDBR, com coordenação nacional sediada na Faculdade de Educação da UNICAMP, desde 1986 tem trabalhado na perspectiva da investigação e socialização da produção de estudos e pesquisas no âmbito da Educação, de modo geral, e da História da Educação, especificamente. Conta, em sua estrutura organizacional, com Grupos de Trabalho nas várias regiões do país e em diferentes Instituições de Ensino Superior, tendo, atualmente, trinta grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Com base no princípio de socialização do conhecimento, foram sendo objetivadas, ao longo de sua história, diferentes frentes de trabalho: site do HISTEDBR; Revista HISTEDBR On-Line; Acervo “Navegando na História da Educação Brasileira”; Seminários Nacionais; Jornadas Regionais; Navegando Publicações¹.

Desde sua institucionalização, em 1991, durante o I Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, já realizou, até o ano de 2016, nove seminários² nacionais e treze jornadas³. E, como afirmou Lombardi (2009, p. 296) “coletivamente

¹ Fonte: <https://www.editoranavegando.com/>

²Tradicionalmente, os Seminários Nacionais têm sido realizados na Unicamp em: 1991, 1992, 1995, 1998, 2001, 2006, 2009, respectivamente, I, II, II, IV, V, VII, VIII. A exceção são os Seminários VI e IX realizados, respectivamente, em Aracáujo (2003) e em João Pessoa-PB (2012). Este ano de 2016, organizou-se o X Seminário Nacional do HISTEDBR na Unicamp, Campinas, SP.

³O projeto de realização de Jornadas de caráter regional foi aprovada em reunião dos coordenadores no V Seminário Nacional (2001). A I Jornada do HISTEDBR foi organizada em conjunto com a UNEB (Universidade do Estado da Bahia), UESB (Universidade do Sudoeste Baiano) e UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), em Salvador-BA, em 2002; A II foi realizada em outubro de 2002, em Ponta Grossa/PR (UEPG); A III aconteceu em abril de 2003, em Americana-SP, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL; A IV ocorreu em Maringá - PR, em julho de 2004, na Universidade Estadual de Maringá (UEM); A V foi realizada em maio de 2005, na Universidade de Sorocaba – UNISO; a VI deu-se em novembro de 2005, em Ponta Grossa/PR, no campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; a VII foi organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIDERP Mato Grosso do Sul-MS, em Campo Grande/MS; em 2007; VIII foi sediada pela

temos conseguido produzir um espaço que não é excludente e que tem possibilitado ricas trocas de experiências”. Sanfelice (2009, p. 312) também aponta nessa direção ao realizar, de forma sintética e circunscrita ao grupo nacional, um balanço da produção de coletâneas quando dos 20 anos do HISTEDBR, afirmando “[...] que tem havido um cuidado em garantir a ventilação de ideias para uma interlocução com a área de história da educação como um todo”.

Os seminários nacionais abordando temas mais amplos, buscando socializar e debater questões teórico-metodológicas de interesse do campo da educação, de modo geral e, especificamente, dos diferentes grupos de trabalho que se articulam em torno do HISTEDBR, tornou-se um espaço profícuo de articulação dos pesquisadores no campo da educação.

As jornadas resultam de interesses dos GTs com recortes regionais e temáticos possibilitando o incentivo à diversidade temática no âmbito dos estudos na área da História da Educação. Promove, ainda, uma profícua aproximação do GT da Unicamp (sede do HISTEDBR) com os demais GTs espalhados pelo país, além de atender as transformações da pós-graduação no país, com demanda crescente pela socialização da produção acadêmica.

A ampliação dos debates e do volume da produção acadêmica são evidenciados não só nos diversos eventos promovidos pelo Grupo, mas também nos artigos publicados na revista científica HISTEDBR On-line, além das inúmeras dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em cerca de 30 instituições de ensino superior do Brasil. Esse conjunto de atividades têm estimulado a discussão sobre a história da educação brasileira, despertado o interesse na apresentação de pesquisas já elaboradas ou em andamento, favorecendo o intercâmbio acadêmico-científico, como também constituem um espaço de encontro de educadores e pesquisadores da área.

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - São Carlos/SP, pelo Departamento de Educação, em 2008; a IX foi realizada em julho de 2010, na Universidade Federal do Pará – UFPA; a X Jornada aconteceu em 2011 na Universidade Estadual do Oeste da Bahia - UESB; a XI ocorreu na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel-PR, em 2013; em 2014, na Universidade Estadual do Maranhão – Caxias/MA, realizou-se a XII Jornada e na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, na cidade de São Carlos-SP, foi realizada, em 2015, a XIII Jornada.

Completados, em 2016, 30 anos de atividades de pesquisa e socialização do conhecimento, importou realizar um balanço no sentido de identificar as contribuições teóricas e práticas do HISTEDBR ao campo da educação, de modo geral, especificamente ao da história da educação, tanto em âmbito nacional quanto internacional, considerando a disseminação dos resultados de pesquisas desenvolvidas nos Grupos de Trabalho (GTs) em congressos, seminários, revistas, livros, plataformas multimídia. Ao realizar tal tarefa, buscou-se, também, mapear as lacunas nos estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo de três décadas de efetivo trabalho investigativo e de formação de professores/pesquisadores a fim de (re)direcionar os esforços coletivos, se for o caso.

Assim, o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) realizou o X Seminário Nacional do HISTEDBR, intitulado **"30 anos do HISTEDBR (1986-2016): contribuições para a história e historiografia da educação brasileira"**, na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP entre os dias 18 e 21 de julho de 2016.

O evento foi organizado considerando quatro frentes: **1.** História, Educação e conjuntura política contemporânea; **2.** O HISTEDBR e a Historiografia da Educação Brasileira; **3.** Balanço das Produções do HISTEDBR; **4.** 30 anos do HISTEDBR e 50 anos de contribuição intelectual de Dermeval Saviani. Essas temáticas foram objeto de reflexões em conferência de abertura e mesas-redondas ao longo do evento.

Especificamente em relação ao Balanço das Produções do HISTEDBR, foram estruturadas quatro frentes de trabalho de sistematização da trajetória do HISTEDBR, de livre adesão por parte de pesquisadores de diferentes GTs, buscando mapear a produção do conhecimento em História da Educação desenvolvida pelo coletivo de GTs articulados em torno do HISTEDBR, bem como os meios pelos quais essa produção foi divulgada. Buscou-se, dessa forma, dar conta de, ao realizar um balanço das atividades e pesquisas do HISTEDBR, não só delinear as contribuições ao campo da história da educação mas, também, indicar as lacunas nas quais se deve incidir o esforço coletivo. As quatro frentes de trabalho foram: **1.** Eventos, Jornadas e Seminários do HISTEDBR; **2.** Revistas HISTEDBR On-line e GERMINAL; **3.** Livros e Coletâneas; **4.** Material vídeo e multimídia (este resultando na criação de um Blog).

Coroando as atividades desenvolvidas ao longo de três dias de intenso e frutífero debate acadêmico-científico, contamos com apresentações de trabalhos resultantes de estudos e pesquisas concluídas ou em desenvolvimento, todos com coordenador e debatedor previamente designados que acompanharam desde a submissão dos trabalhos até sua apresentação, promovendo um rico debate nas sessões de comunicações científicas organizadas em dez eixos, a saber: 01. História e Historiografia da Educação; 02. Política Educacional; 03. Marxismo e Educação; 04. História, Trabalho e Educação; 05. Pedagogia Histórico-crítica; 06. Educação e Movimentos Sociais Populares; 07. Instituições Escolares; 08. Intelectuais e Estudos Biográficos da Educação; 09. Formação de Professores; 10. Ideias Pedagógicas⁴.

Essa coletânea, assim, é resultado das conferências e mesas-redondas que fizeram parte da programação do X Seminário Nacional do HISTEDBR e está organizada em quatro partes subdivididas em dezesseis capítulos.

A primeira parte é composta de três capítulos que versam sobre as relações, desde uma perspectiva marxista, entre história, educação e conjuntura política contemporânea sob os títulos: “Classes sociais e educação no Brasil contemporâneo” de autoria de Roberto Leher; “Desfecho Melancólico” de Plínio de Arruda Sampaio Filho e, por fim, Dermeval Saviani foca sua análise sobre “O Projeto ‘Escola sem Partido’ na luta de classes na atual conjuntura política brasileira”.

O HISTEDBR e a Historiografia da Educação Brasileira é o tema central dos quatro capítulos que compõem a segunda parte da presente coletânea, abordado, contudo, sob diferentes perspectivas de representantes de diferentes instituições, tais como: Cláudia Maria Costa Alves (GT 2 – História da Educação – da ANPED); Carlos Eduardo Vieira (SBHE); Patrícia Weiduschadt e Maria Helena Câmara Bastos (ASPHE) e Cláudio Félix dos Santos, representando o Grupo de Estudos Marxistas em Educação.

A terceira parte concentra-se nas análises desenvolvidas no âmbito dos GTs responsáveis pelo Balanço da Produção do HISTEDBR, composta por sete capítulos, a saber: “Balanço dos seminários nacionais e jornadas do HISTEDBR”, redigido por Ana Elizabeth Santos Alves,

⁴Os trabalhos aprovados foram socializados nos Anais disponível em <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/>

Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Maria José Aviz do Rosário; Antonio Carlos Ferreira Pinheiro sistematizou as análises no texto intitulado “Entrelaces e desenlaces, o significado sócio científico e as questões teóricas e metodológicas: um balanço da produção do HISTEDBR – Paraíba (1992-2016)”; uma “Síntese da produção em livros e coletâneas dos HISTEDBR-UFOPA” foi elaborada por Gilberto César Lopes Rodrigues; Régis Henrique dos Reis Silva publica o “Balanço da produção do HISTEDBR veiculada pela Navegando Publicações”; “A Revista HISTEDBR On-line e suas contribuições à História da Educação Brasileira (2001-2015)” é objeto de reflexões por parte de Maria Cristina Gomes Machado, Cristiane Silva Melo, Flávio Massami Martins Ruckstadter, Gizeli Fermino Coelho, Mario Borges Netto, Maria Isabel Moura Nascimento, Manoel Nelito Matheus Nascimento e Vanessa Campomas Mariano Ruckstadter; Elza Peixoto escreve “Germinal: Marxismo e Educação em debate – histórico, balanço, demandas e perspectivas” e, por fim, “O Balanço de Mídias” é objeto de análise de Juliana Gonçalves Gobbe e Viviane Cardoso da Silva.

A quarta e última sessão dessa coletânea tem como foco a mesa-redonda organizada como parte constitutiva da programação do X Seminário Nacional do HISTEDBR em que se prestou uma homenagem aos 50 anos de contribuição intelectual do professor Dermeval Saviani, co-fundador do HISTEDBR e coordenador geral do mesmo desde sua criação. Contamos, aqui, com as contribuições de Antonio Joaquim Severino que redigiu o capítulo sob o título “Dermeval Saviani: um intelectual compromissado com a formação de quadros para a educação brasileira” e, também, com o texto de Newton Duarte que versou “Sobre os 50 anos de militância marxista de Dermeval Saviani pela Educação Brasileira”.

Com mais essa publicação da presente coletânea pela Navegando Publicações, reiteramos nosso princípio de socialização do conhecimento, disponibilizando-a em formato digital e gratuito.

Boa leitura a todos e todas!

Os organizadores

PARTE I
HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CONJUNTURA
POLÍTICA CONTEMPORÂNEA

CAPÍTULO I

Classes sociais e educação no Brasil contemporâneo*

Roberto Leher

O artigo tem como propósito principal delinear as principais nervuras que conformam os complexos nexos luta de classes e educação no Brasil contemporâneo. O texto comporta, por isso, aproximações e indicações que requerem estudos mais sistematizados. Notadamente, as relações de força no âmbito do bloco no poder entre 2003 a 2014 merecem maior aprofundamento. No período, como o artigo pretende demonstrar, houve relativa coesão do bloco no poder que, entretanto, mostrou fissuras cada vez mais importantes no transcorrer da crise econômica, notadamente a partir de meados de 2015. A inclusão de notas preliminares relativas ao período de afastamento da presidenta Dilma Rousseff (*impeachment* afinal confirmado no Senado por 61 votos contra 20, em 31/08/16) conduz a um campo de análise pleno de incertezas e, assim, de possibilidade de erros, mas a realidade brasileira atual não permite omissão diante do tema, daí as indicações sobre tal processo tortuoso e fugidio.

O artigo está encadeado a partir de três momentos analíticos: notas sobre as classes sociais; caracterização dos sujeitos das lutas de classes que envolvem as mediações educativas e apontamentos sobre a mudança na correlação de forças.

*DOI - 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.9-36

¹Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Cientista de Nosso Estado FAPERJ, colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

1. Classes e luta de classes

A afirmação de que as divisões de classe e as lutas de classes são coisa do passado remoto e que as únicas diferenças legítimas são as identitárias e as decorrentes do retorno econômico que cada indivíduo obtém no mercado tornaram-se senso comum. E tal senso comum foi incorporado, acriticamente, no campo científico. Em certos círculos acadêmicos a conexão luta de classes e educação é um tema há muito armazenado no porão do ‘museu de antiguidades ideológicas’, para utilizar a inspirada expressão de Alexander Kluge, em seu filme “Notícias da antiguidade ideológica”, baseado no projeto de Sergei Eisenstein de filmar “O Capital” de Karl Marx a partir da estrutura literária de “Ulisses” de James Joyce. Neste artigo, entretanto, será examinada a hipótese de que os setores de fato dominantes certamente não compartilham essa crença, pois atuam como classe para si no terreno educacional.

É preciso problematizar as duas principais proposições anteriormente indicadas: o fim das classes sociais e, conseqüentemente, das lutas de classes. E esta problematização será feita focalizando as lutas de classes no terreno da educação. Para tanto, algumas proposições mais fortes terão de priorizadas, como a tese de que o fim da centralidade do trabalho advém das transformações tecnológicas e organizacionais no âmbito da economia capitalista. Prevalece, em diversos círculos, a crença de que, desde o final do século XX, as mutações no mundo do trabalho foram de tal ordem que as classes sociais simplesmente não podem mais ser demonstradas empiricamente.

Determinadas controvérsias sobre a nova morfologia do mundo do trabalho (Antunes, 1999) jogam água no moinho das ideologias dominantes. Três interpretações merecem atenção. **(1)** Na ótica do marxismo vulgar, os muitos milhões de trabalhadores precarizados, a persistência do trabalho não assalariado no campo, o empreendedorismo popular, os milhões de superexplorados no campo e na cidade que recebem por tarefa, toda essa diversidade de situações evidenciaria que o mundo do trabalho no Brasil ainda não expressa um capitalismo maduro, tal como delineado pelo *Diamat*: uma sociedade cindida em tipos ideais de burgueses e operários. É corrente a afirmação de que não há como pensar em classe social diante da persistência de relações arcaicas e, por isso, alianças da esquerda com os setores modernos da burguesia

seriam necessárias, objetivando acelerar a referida diferenciação de classes; **(2)** Nas ideologias dominantes, as distintas escalas de uma idealizada classe média corroboram o esvaziamento da noção de classe trabalhadora. Neste prisma, os trabalhadores (assalariados) de maior qualificação são redefinidos como pertencentes a um grupo social equivalente ao dos pequenos e médios proprietários dos meios de produção (classes médias). Mais recentemente, foram incorporados neste esquema analítico frações da classe trabalhadora ainda mais expropriadas e exploradas, classificadas como classes C e D, a baixa classe média ou, como denominados pelos programas governamentais, os emergentes. É preciso acrescentar, ainda, **(3)** a tese do próprio fim do trabalho sustentada pelo determinismo tecnológico, proposição compartilhada por analistas liberais e de esquerda.

Para enfrentar essas ideologias, o marxismo não pode prescindir de examinar, em primeiro lugar, a particularidade da classe trabalhadora na situação concreta do capitalismo dependente, conforme já sustentara Florestan Fernandes em “Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento” (FERNANDES, 1968; LEHER e MOTTA, 2015). Antunes (1999) propõe que a análise tem de particularizar a classe-que-vive-do-próprio-trabalho, explicitando que existem múltiplas formas de exploração engendradas pelo desenvolvimento desigual do capitalismo que coexistem com os assalariados formais. Os trabalhadores precarizados não são reminiscências pré-capitalistas ou sinais de atraso, visto que inscritos nos circuitos econômicos em que o país exhibe suas vantagens comparativas. Ademais, é preciso considerar que as fronteiras entre o setor ativo da força de trabalho (que, na análise marxiana compreende também os trabalhadores precários, mas com atividades regulares) e o Exército Industrial de Reserva (EIR) não são rígidas a ponto de conformar duas realidades distintas.

Embora grande parte dos estudos sobre os nexos trabalho e educação se refira aos trabalhadores assalariados regulares, em geral do setor industrial, ou abordem os programas de formação profissional voltados para o ‘treinamento’ dos trabalhadores que compõem o que Marx (2011) conceituou como ‘exército ativo’, uma análise marxista não pode prescindir de examinar a composição e a dinâmica do EIR nos marcos das novas configurações do capitalismo dependente no presente século. Na análise marxiana, as duas dimensões compõem uma totalida-

de e, por isso, a investigação da educação capitalista não pode prescindir de examinar os programas voltados para o EIR, pois estes possuem particularidades que devem ser seriamente consideradas.

Marx (2011), em “O Capital”, conceitua a ‘superpopulação relativa’ ou EIR como trabalhadores excedentes que não formam uma massa indiferenciada. Compõem o EIR três segmentos da classe trabalhadora: i) trabalhadores que ficam sujeitos às oscilações cíclicas e eventuais do mercado de trabalho (‘população flutuante’); ii) os jovens e os trabalhadores de setores tradicionais (rurais) que aguardam a oportunidade para ingressar nos setores modernos (‘população latente’); iii) os “trabalhadores ativos com ocupações irregulares e eventuais” (Marx, 2011, p.746) com atividades laborais extensas e de baixo valor, cuja condição material de existência pode cair pela tendência da baixa produtividade (‘população estagnada’).

A situação do trabalho no Brasil corrobora a análise marxiana. Os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) do Ministério do Trabalho, conforme estudo do Dieese², registram crescimento do mercado formal de trabalho no Brasil na última década (o que teria lastreado a ideologia neodesenvolvimentista). De fato, no final de 2002 o estoque de vínculos era de 29 milhões e, no final de 2013, o total de vínculos registrado alcançou quase 49 milhões, totalizando um crescimento de vínculos com carteira de trabalho de 20 milhões. Entretanto, o estoque de postos de trabalho em 2013 foi de mais de 75 milhões de vínculos ativos ao longo do ano, o que significa 26 milhões de vínculos rompidos³, confirmando a enorme rotatividade da força de trabalho ativa: milhões de trabalhadores perderam seus postos nos três primeiros meses de contrato, contraditoriamente, tornando ainda mais vulneráveis os trabalhadores ativos. Todos trabalhadores estão com suas vidas em suspenso, desprotegidos e sob ameaça do desemprego. Isso explica, em parte, o motivo pelo qual mais de 90%

² Rotatividade e políticas públicas para o mercado de trabalho / Departamento Intersindical de Estatística Estudos Socioeconômicos. -- São Paulo: DIEESE, 2014, disponível em: <http://www.dieese.org.br/livro/2014/livroRotatividade.pdf>

³ <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/A-rotatividade-no-mercado-de-trabalho-no-Brasil/7/32910>

dos novos empregos possuem remuneração de até 2 salários-mínimos⁴.

Ademais, segue existindo um enorme contingente de trabalhadores sem empregos formais, condenados a uma infinidade de atividades precárias, entre as quais o empreendedorismo popular (20,9% da força de trabalho no país) e o trabalho sem contrato expresso na carteira assinada (15%). A distribuição salarial confirma o grau de exploração dessa força de trabalho. Entre os jovens da faixa etária 15 a 29 anos ocupados, 15,7% recebem até meio salário mínimo (SM), 23,9% recebem entre $\frac{1}{2}$ e 1 SM, 39,9% entre 1 e 2 SM e apenas 18,2% mais de 2 SM (IBGE, 2013). Se o desenvolvimento desigual do território do país for considerado, o quadro é ainda mais grave: 69% dos jovens nordestinos recebem até 1 SM. O somatório das ocupações mais precárias – empregados domésticos, construção civil, trabalhadores sem carteira, trabalhadores por conta própria e na produção para próprio uso e não renumerados – totaliza 48,9% da população economicamente ativa do país (IBGE, 2013).

Entre os demais jovens que estão sem nenhuma ocupação sistemática e que compõem o EIR, muitos frequentam cursos ditos profissionalizantes, a maioria de curta duração, em alguns casos percebendo bolsas irrisórias, em torno de R\$ 100,00 a 150,00 mensais. Na faixa etária de 15 a 29 anos, somente estudam 21,6%, estudam e trabalham 13,6%, apenas trabalham 45,2%, não estudam nem trabalham 19,6%. Este último grupo está concentrado principalmente na faixa etária de 25 a 29 anos, totalizando 21,6% dos jovens (IBGE-PNAD, 2012).

Estudo de Nelson N. Granato Neto e Claus Germer (2013) coloca em destaque o enorme percentual de jovens e adultos nesta condição. Estes pesquisadores apontam que, em 2001, 57,3% da População em Idade Ativa (PIA) compunha o EIR; em 2009, após o período expansivo, 51,9% da PIA encontrava-se nessa condição. Desagregando os percentuais por gênero, o quadro é ainda mais grave: mulheres – 2001: 70,9%, 2009: 64,8%; homens: 2001: 42,6%, 2009: 38,1%. A consideração do desenvolvimento desigual no território permite evidenciar que

⁴“Não estamos caminhando para uma sociedade homogênea, medianizada, mas para uma sociedade mais polarizada”. Entrevista especial com Márcio Pochmann, Instituto Humanitas Unisinos, Sexta, 27 de junho de 2014, disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/nao-estamos-caminhando-para-uma-sociedade-homogenea-medianizada-mas-para-uma-sociedade-mais-polarizada-entrevista-especial-com-marcio-pochmann/532719-nao-estamos-caminhando-para-uma-sociedade-homogenea-medi#>

no Maranhão, por exemplo, considerando homens e mulheres indistintamente, em 2001, o EIR correspondia a 73,7% e, em 2009, 66,6% (LEHER&MOTTA, 2015).

Com a simplificação das cadeias produtivas, a expansão das *commodities* e o crescimento do setor de serviços de baixa qualificação, o contingente da força de trabalho que demandaria formação complexa foi proporcionalmente reduzido. Mas o problema, como assinalado, não se restringe aos que comporão o EIR flutuante, pois, os chamados sobrantes (EIR estagnado e latente) precisam ser ‘socializados’ tanto para buscarem empregos assalariados em contextos expansivos (sem o que os salários dos já empregados poderiam subir), como para que a ordem do capital não seja tensionada pela violência ou pelas revoltas e protestos populares. Para estes extratos, a opção disponível é o empreendedorismo popular. Cabe lembrar que entre os milhares de jovens que saíram às ruas nas Jornadas de Junho de 2013, muitos compunham o EIR e, objetivamente, demonstraram seu inconformismo com a situação vigente.

Todos esses componentes conformam um quadro certamente muito distinto do preconizado pelos manuais do *Diamat* estalinista. Mas não apenas o marxismo vulgar contribuiu para turvar a compreensão da classe trabalhadora. As teses sobre o fim do trabalho, inclusive vindas da esquerda (Robert Kurz, Claus Offe e André Gorz), turvaram a conceituação das classes e, neste caso, com repercussões importantes na produção do conhecimento do campo crítico.

Nas perspectivas do fim do trabalho, o *leitmotiv* do fim das classes teria sido a chamada revolução tecnológica a partir dos anos 1970. Em virtude do determinismo tecnológico dos processos históricos, os temas do conhecimento e da educação passaram a constituir papel causal no fim das classes. E esta concepção foi incorporada de distintos modos no campo educacional. A vertente conservadora se apropriou desse debate a partir do prisma da Administração (revolução organizacional, flexibilização, criatividade, cujo expoente é Peter Drucker, mas cujo fundamento pode ser encontrado na chamada teoria do capital humano de Theodore Schultz e de seus discípulos na Universidade de Chicago) confluindo novos aportes para sustentar o foco na educação para a competitividade.

Na área da educação, a desconexão educação–classe social provocada pelo *management* pode ser encontrada em focos como ‘aprender a aprender’, como sublinhado por Newton Duarte, competências, gestão e empreendedorismo. Tais formulações foram difundidas também para o proletariado mais expropriado e explorado, por meio de uma miríade de programas educacionais. Desde meados dos anos 1990, o empresariado exerceu hegemonia, difundindo a ideologia de que o desemprego dos jovens resulta da falta de qualificação dos mesmos e que o melhor antídoto para o desemprego é a oferta de cursos ‘profissionalizantes’ de curtíssima duração.

Desde meados dos anos 1990 todos os governos incorporaram esta narrativa como fundamento de suas políticas educacionais. Entre as medidas de educação focalizadas nos jovens da classe trabalhadora⁵, cabe citar: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), entre outras. No caso dos que concluíram o ensino médio, a orientação foi semelhante, como é possível depreender do teor de medidas como Programa Universidade para Todos (PROUNI), Universidade Aberta do Brasil - Modalidade de Ensino Educação a Distância (UaB-EAD) e PRONATEC vinculado à educação terciária. No período considerado, a principal política para contemplar os anseios de ascensão social da referida ‘nova’ classe média⁶ foi estruturada a partir das organizações privadas-mercantis.

A prioridade conferida pelo governo Federal a tais opções mostra a preocupação com o ‘mercado de trabalho’ e, em conexão com este, com o aprofundamento das contradições do capital e seus reflexos na governabilidade. Conjugando a busca da governabilidade dos “de baixo”, com os interesses do setor financeiro, os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff ampliaram as matrículas da educação superior principalmente por meio do repasse de verbas públicas para corporações do

⁵. Na faixa de 18-19 anos, em 2008 eram 71,7% (IBGE, 2013).

⁶A ideologia dominante difunde que os trabalhadores assalariados de ‘colarinho branco’ (inclusive médicos, advogados, contadores...) são classe média (compreendida aqui como distinta do proletariado, abrangendo pequenos empresários, agricultores, burguesia urbana, em suma, os ‘proprietários’ dos meios de produção).

setor educacional. Outras medidas, como a forte expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a relevante expansão das matrículas nas universidades federais no âmbito do REUNI, contribuíram para melhor distribuição da rede de educação federal no território brasileiro, não necessariamente assegurando formação universitária de maior complexidade, tema que exigiria um estudo sistemático, mas levando o ensino superior público a regiões desprovidas de tal alternativa.

Prevaleceu, no setor público, dimensões democratizadoras. O perfil dos estudantes é muito mais próximo à distribuição da renda no país: 66% dos estudantes possuem renda familiar média de 1,5 SM e a maioria provem da escola pública, conforme estudo da ANDIFES⁷. Ademais, foi possível incorporar um significativo contingente de novos docentes na carreira no Regime Jurídico Único nessas instituições, fato em si de enorme importância. Certamente, as condições de trabalho desses novos docentes não será a mesma de seus colegas mais antigos, visto que perderam a aposentadoria integral, deslocados que foram para um fundo previdenciário que não assegura retribuição definida e, ademais, a exemplo dos demais docentes, possuem uma carreira que perdeu a coerência interna. Embora as pressões para ofertar cursos de menor complexidade, especialmente nos Institutos Federais, nos moldes do PRONATEC, tenha sido eficaz, visto que muitos cursos são de menor complexidade, existem importantes iniciativas que associam formação cultural e científica ampla com a educação profissional. Nos novos *campi* universitários, a despeito das recomendações de ‘novas arquiteturas curriculares’ – como os bacharelados interdisciplinares pensados em moldes afins ao Processo de Bolonha – diversos cursos foram organizados de modo a assegurar uma formação ampla aos estudantes. Contudo, a partir de 2014, o apoio governamental a tal expansão da rede federal foi sendo abandonado em prol do PRONATEC e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Em 2015, a expansão claramente entrou em crise em todo o país, situação potencializada pelas crises econômica e política agravadas desde então.

Retomando o problema inicial, para tornar pensáveis as classes sociais no Brasil contemporâneo, é necessário dissipar a cerrada neblina

⁷Fonte:

<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-gratuidade-e-inclus%C3%A3o.pdf>

que recai sobre o tema. Um esforço de síntese é necessário. As classes não são ‘coisa cristalizada’, nem podem ser reduzidas a indicadores econômicos (reducionismo econômico). Nascidas a partir da expropriação dos trabalhadores do campo que cindiu a sociedade entre proprietários dos meios de produção e os que somente são proprietários de sua força de trabalho, as classes fundamentais são, ao mesmo tempo, ‘processo e relação social’ (Florestan Fernandes, Antônio Gramsci, E. P. Thompson, Marcelo Badaró Mattos). Não basta uma relação comum com os meios de produção para que seus sujeitos se percebam como classe, como Marx observou em ‘O 18 Brumário’ sobre os camponeses na França. As classes existem porque os sujeitos tornam-se ‘conscientes dos seus interesses comuns’ e desenvolvem formas comuns apropriadas de ‘organização e ação’ (THOMPSON, 1960b *apud* MATTOS, 2012, p.27, destaques RL). E isso ocorre nas lutas de classes: as classes somente existem ‘em relação’ com as classes antagônicas. Nestas, interesses comuns no ‘interior’ de uma classe se combinam com os interesses comuns ‘contra’ outra classe (THOMPSON, 1960b *apud* MATTOS, *op. cit.*, p.27).

Sobressai nessa perspectiva de classe o problema da formação da consciência (sujeitos conscientes de seus interesses comuns e em antagonismo com outra classe). Como assinala Gramsci (1980,p.49-50), a formação da consciência resulta da experiência compartilhada de lutas econômico-corporativas, de lutas que possuem abrangência geral, como as greves gerais e as jornadas nacionais (bom senso, núcleo de bom senso), de lutas que superam o momento econômico-corporativo em prol da hegemonia do conjunto dos explorados, o que requer formas de apropriação de ‘teoria sobre o capital’ e seus nexos com as classes fundamentais e o Estado etc., lutas, em suma, que colocam os pilares do modo de produção capitalista em questão. Gramsci sublinha aqui o problema dos intelectuais orgânicos e do moderno príncipe, o partido.

Resulta desses apontamentos que a investigação sobre as classes e, em especial, sobre as lutas de classes, tem de examinar a organização e a ação dos sujeitos das lutas, particularizando os embates pela educação. Na presente exposição, particularizarei os conflitos da presente década, ampliando, quando necessário, o alcance temporal do estudo.

2. Caracterização dos sujeitos das lutas de classes no terreno educacional

Em conformidade com o conceito de classe como processo e relação, é necessário indagar, de um lado, sobre o forte e articulado ativismo dos setores dominantes (finanças, indústria, agronegócio, serviços) na educação e, de outro, sobre a fragmentação das impetuosas lutas em prol da educação pública no período aqui examinado.

O que a grande burguesia pretende quando opera a sua influência no campo educacional? Quais seriam os conflitos que incentivariam a movimentação dos setores dominantes?

Investigando a pedagogia operada pelo capital, é possível encontrar um denominador comum de suas práticas educacionais: a chamada teoria do capital humano que opera as esferas da exploração da mais valia e, não menos importante, da socialização (em sentido durkheimiano) condizente com a ordem do capital. Ademais, determinadas frações burguesas operam diretamente no setor de serviços educacionais, explorando, diretamente, um enorme contingente de trabalhadores da educação, de indústrias editoriais e de tecnologias. Ao mesmo tempo em que acumulam capital, contribuem com outras frações burguesas na sociabilidade pró-sistêmica da juventude e das crianças, o que inclui, sempre, a formação da força de trabalho necessária à reprodução do capital.

Embora a correlação de forças para os trabalhadores seja extremamente desfavorável, a ação e as formas de organização dos setores dominantes nas trincheiras educacionais estão em relação com a ‘agência’ dos trabalhadores. Se os dominantes agem como classe é porque estão sendo interpelados de algum modo pelo mundo do trabalho, seja na esfera da produção direta e indireta de Mais-Valia, no escopo da problemática da ‘socialização’ da força de trabalho, seja em virtude:

dos ciclos de greves dos trabalhadores da educação básica, profissional e superior fortemente ascendente (2011-2013 e 2015 e 2016), após um período de acentuada queda (2003-2010), lutas inscritas nas jornadas dos servidores públicos, ainda o segmento com a maior taxa de sindicalização no país (25% frente a uma média de 13%no ano base de 2013);

da relevante perspectiva crítica sobre a pedagogia do capital nas universidades, a exemplo da circulação da obra de Demerval Saviani na bibliografia utilizada nos cursos de pedagogia;

da maior densidade da pedagogia do movimento do MST⁸ espalhada pelo território por meio de uma importante conquista deste movimento, o PRONERA e, possivelmente,

da resistência difusa e silenciosa no interior das escolas em que a pedagogia desejada pelo capital está sendo difundida.

A despeito da inexistência de coordenações de lutas nacionais, como poderia ter sido o Departamento Nacional de Trabalhadores da Educação – Central Única dos Trabalhadores, e da desarticulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) (LEHER, 2014), muitos trabalhadores e estudantes se mantiveram ativos, vivenciando ‘experiências’ políticas que se confrontaram com as medidas educacionais desejadas pelo capital, em especial no âmbito da educação básica (avaliação, dita meritocracia, piso salarial nacional).

Para compreender a desorganização da classe trabalhadora, e, mais precisamente, dos trabalhadores da educação em âmbito nacional é preciso incorporar no escopo da problemática o significado do governo do PT (e coalizão) nos conflitos educacionais. Metodologicamente, o presente artigo defende a consideração do que Poulantzas (1981) conceituou como ‘bloco no poder’ e, a partir deste conceito, jogar luz sobre o modo como os sujeitos que atuam na educação interagiram com as políticas educacionais definidas pelo referido bloco.

Em termos amplos, as ecléticas medidas educacionais dos governos do PT (notadamente no período 2003-2014) foram harmônicas com agenda do capital, visto que em linha com a agenda das principais frações do bloco, como é possível depreender do teor do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) e da reformulação e ampliação do FIES, impulsionadas pelas isenções tributárias do ProUni. A despeito de conflitos pontuais, as convergências prevaleceram amplamente. Entre os conflitos reluzem a tentativa do MEC de administrar parte dos recursos do Sistema S para

⁸Ao longo da história do MST foram conquistadas 2520 escolas nos acampamentos e assentamentos; mais de 4 mil professores foram formados no movimento e existem parcerias com 50 instituições de ensino superior, 100 turmas de cursos formais. Ver *MST: Lutas e Desafios*, SP: Secretaria Nacional MST, 2ª ed.jan., 2010.

manter a rede de formação profissional pública e de reduzir a curva ascendente dos gastos públicos no FIES, já no contexto da crise econômica de 2014; mas mesmo nestes casos, o conflito não chegou a ser aberto e franco, pois os governos Lula e Dilma logo recuaram em prol dos interesses do capital.

Embora a coalizão encabeçada pelo PT tenha abandonado a perspectiva da escola unitária, o fulcro da pedagogia socialista, conforme Mariátegui, abordou temas vinculados às opressões de gênero, à sexualidade e à etnia-raça, esta última, de modo substantivo, por meio das políticas de ação afirmativa como a lei de cotas (Lei 12.711/12) e, também, pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁹ no MEC. Neste quesito, as medidas educacionais do governo Federal produziram inquietações em setores religiosos pentecostais de direita e nas forças partidárias da direita herdeira da ARENA, como o Partido Democratas - DEM. A votação contra as cotas e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) impetrada por estas forças contra as cotas na UnB exemplificam o posicionamento.

Resultantes também da pressão social em prol da democratização do acesso à educação superior, as cotas, o ENEM, o ProUni e o FIES, contraditoriamente, foram a tábua de salvação da grande mercantilização da educação no Brasil liderada pelas frações burguesas vinculadas às finanças por meio dos fundos de investimentos, o que retirou espaço político da direita tradicional no combate a tais medidas. O fundamental do bloco no poder apoiou ativamente as principais medidas educacionais dos governos encabeçados pelo PT, como se depreende da incorporação integral da agenda da principal coalizão empresarial que atuou no período em prol de reformas educacionais, o Todos pela Educação (TPE). Assim, ao menos até 2014 e 2015, não há uma convergência sistemática entre o capital e a extrema direita ideológica no país.

Considerando os interesses de classes do bloco no poder (POULANTZAS, 1981), o busílis do problema não estava vinculado ao problema da moralidade ‘cristã’ e à suposta ousadia da democratização

⁹ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, criada em julho de 2004, reúne alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade étnico-racial e educação especial.

do acesso ao ensino superior, por meio do acesso diferenciado dos ‘pobres’ e negros por meio de cotas. A adoção de políticas de ação afirmativas e o financiamento estudantil possibilitaram, em nome da democratização, ampliar o mercado educacional e favoreceram como nunca as corporações. Por isso, os grupos econômicos não ecoaram os reclamos dos fundamentalistas e dos setores conservadores em geral.

A divergência se deu em outras frentes. Frações de classe vinculadas ao agronegócio como a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) se confrontaram com a pedagogia do movimento, em especial, do MST, e, por isso se voltaram contra o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um programa criado pelo INCRA no período FHC por pressão do MST, após a barbárie de Eldorado do Carajás em 17 de abril de 1996, e relativamente ampliado no governo Lula da Silva. As forças políticas conservadoras¹⁰ conseguiram aprovar uma CPI para investigar a questão fundiária em curso no INCRA (mirando, na realidade, no PRONERA) e na FUNAI (objetivando atacar a demarcação de áreas indígenas). De fato, grupos como *Veja* miraram fortemente o MST e o PRONERA, tidos como espaços de formação política revolucionários e comprometidos com as causas que motivaram a Guerra ao Terror.

Desde 2004, a Revista *Veja* abriu espaços a setores de ultradireita que denunciaram a excessiva ‘politização’ dos professores, um tema antigo, vide as ações da USAID nos anos que antecederam ao golpe empresarial-militar de 1964. A partir de 2014 tais ataques tornaram-se mais frequentes, indicando que tais segmentos já estavam relativamente organizados, embora, até então, com reduzido auditório entre as organizações empresariais reunidas no TPE e entre as corporações que atuam nos negócios educacionais. No plano estratégico, é possível aduzir que o objetivo da grande burguesia era atuar para que a escola fosse ressignificada como lugar de formação de competências, guiadas pelo Capital Humano, o que garantiria a desejada despolitização da escola e da educação.

De fato, em seus principais centros de pensamento, os setores dominantes dedicam-se a pensar a educação como uma prática capaz de

¹⁰Requerida pelos Deputados Alceu Moreira (PMDB-RS), Marcos Montes (PSD-MG), Nilson Leitão (PSDB-MT), Valdir Colatto (PMDB-SC), Luiz Carlos Heinze (PP-RS), Mandetta (DEM-MS) e outros.

converter o conhecimento e a formação humana em “capital humano”, isto é, em insumo do capital, formulação altamente legitimada por prêmios Nobel (Friedman, 1976; Schultz, 1979; Becker, 1992) e pelo principal organismo internacional que opera no campo da educação: o Banco Mundial. Em 1996, no documento ‘Prioridades y Estratégias para La Educación: examen del Banco Mundial’¹¹, o Banco sustentou que inexistia teoria superior ao capital humano para tratar da educação. Os mesmos princípios metodológicos foram adotados nas universidades, nos estudos que associam pobreza, educação e crescimento econômico e, também, nas faculdades de educação em temas como oportunidades educacionais, mecanismos de escolha de escolas, avaliação e metas de aprendizagem. Por isso, quando os governos optam por adotar os seus fundamentos, os fazem referenciados em um robusto lastro que transforma o que é, afinal, uma posição de classe, em uma opção técnico-pedagógica, contra a qual somente manifestações “ideologizadas” poderiam se insurgir.

Seguramente, a coalizão empresarial TPE se movimentou contra a resistência sindical diante das suas reformas educativas, notadamente contra a chamada meritocracia, mas nem os governos do PT intercederam a favor dos trabalhadores nesses conflitos. A luta pelo magro piso salarial motivou greves importantes que resultaram em conflitos com governos afins ao TPE, mas, em geral, todos os governos estaduais e municipais resistiram à aplicação e ao reajuste do piso salarial. O governador do Rio Grande do Sul, Tarso Genro, um dos ideólogos do PT, considerado progressista, foi um dos cinco governadores que ajuizaram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4167) contra o piso salarial. Nessas contendas os conflitos ganharam ressonância nos meios corporativos de comunicação que foram uníssonos na acusação de insensibilidade dos sindicatos com o direito das crianças e jovens à educação, prejudicado pelas suas greves.

A despeito da imensa variedade de ‘momentos das relações de forças’, os dominantes, ao atuarem ‘conscientemente’ como ‘classe’ na educação, operaram em prol de uma concepção de educação congruente com os seus ‘objetivos e necessidades’ de classe. No período 2003 a 2013, os objetivos estratégicos foram, inicialmente, políticos. Em virtu-

¹¹ A primeira edição em inglês data de agosto de 1995, a primeira versão em espanhol foi em janeiro de 1996.

de do envolvimento das organizações empresariais com a ditadura, a presença de suas entidades no debate educacional do setor público não era bem vista. Por isso, a legitimação do papel das organizações empresariais no terreno educacional passou a ser um objetivo de classe muito estratégico. A porta de entrada das organizações empresariais foi a qualidade da educação, visto que, conforme suas narrativas, o Estado e os professores “falharam nessa missão”.

A análise dos sujeitos em agência, em ação, confirma um processo acelerado e intenso de hegemonia política dos representantes do capital: do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)¹² passando pelo Movimento Brasil Competitivo¹³, até o Todos pela Educação, o avanço empresarial (como classe) foi desconcertante. O PREAL introduziu os temas da qualidade e da necessidade de maior controle sobre os professores; o Brasil Competitivo logrou enorme influência no tema da educação para a competitividade (legitimando, assim, a TCH), mas o TPE conseguiu, em pleno governo do PT, definir a mais abrangente política educacional do governo Lula da Silva: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. A seguir, alcançou a esfera do Estado, ditando os termos do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/14). A influência desta última organização interburguesa expressa o ápice da influência do capital em todas as esferas da educação brasileira. É possível afirmar sua liderança em termos da capacidade de arregimentação de frações burguesas e mesmo de trabalhadores em prol de sua causa; a supremacia das causas por ele defendidas (sua agenda se converte na agenda nacional) e, sobretudo, pelo fato de que conquistaram posições estratégicas no âmbito estatal.

¹²O PREAL é uma iniciativa do Diálogo Interamericano, Washington DC, em conjunto com a Corporação para o Desenvolvimento de Pesquisa (CINDE), com sede em Santiago do Chile. O programa é majoritariamente financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), conta com apoio da USAID, da Fundação GE e a Associação Internacional para Avaliação de Rendimento Educacional (IEA). Ver SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos. Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas. 25ª Reunião Anual da ANPED, GT Trabalho e Educação, 2002.

¹³. Segundo o sitio oficial, “O Movimento Brasil Competitivo (MBC) atua como um grande agente mobilizador entre os diferentes segmentos e setores do país na busca pela excelência em gestão e melhoria da competitividade brasileira. Criada em 2001 pelo esforço de seu idealizador, o empresário Jorge Gerdau Johannpeter [...]”. Tem apoio de empreiteiras, de grandes indústrias, da CUT e da Força Sindical. Fonte:

<http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=conteudo&Itemid=20>.

O TPE encaminhou a agenda comum das frações burguesas dominantes, persistindo, ainda, agendas específicas, como a das corporações e dos fundos de investimentos que atuam na mercantilização da educação operada pelo FIES e ProUni (que também definiram partes importantes do PNE), a formação para o setor industrial da CNI (Sistema S.), cuja agenda foi igualmente muito bem incorporada no PNE e no PRONATEC, e a do agronegócio, em parte representada pela ABAG¹⁴, exitosa no PRONACAMPO.

A ação das coalizões empresariais na definição das leis e demais regulamentações da educação voltadas para o ‘alívio à pobreza’ e para a educação básica compreende, por conseguinte, duas principais formas de organização. Na maioria das vezes é sob a forma jurídica de fundações privadas: Ethos; Fundação Lemann; Itaú Social; Fundação Roberto Marinho etc. Existem, também, empresas que atuam diretamente na educação básica, por meio de parcerias diretas com a rede ou com escolas isoladamente (Gerdau, Vale, Odebrecht, Monsanto, Victor Civita etc.).

Os possíveis significados da agenda que convém ao capital

Como explicar que a ofensiva do capital sobre a educação focalizou o que outrora ficou conhecido como educação republicana, universal, laica, gratuita e referenciada na ciência? Ao propugnarem uma educação por meio de *competências* básicas, o TPE, o Sistema S, os grupos econômicos que atuam diretamente no fornecimento dos ‘serviços’ educacionais não defenderiam uma formação humana incapaz de provocar a melhoria na produtividade da força de trabalho?

Florestan Fernandes examinou questões parecidas a estas há meio século, defendendo que os setores modernos da economia estão em relação com as relações arcaicas de expropriação e de exploração, não havendo, *a priori*, incompatibilidade entre a magra educação pública fornecida ao povo (como previsto então no substitutivo Lacerda, no

¹⁴ Lamosa, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Estado, Classe Social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2014., 435f. Fonte: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/Teses2014/trodrigolamosa.pdf>.

contexto da Lei de Diretrizes e Bases de 1961) e o florescimento de pujante economia capitalista. Suas proposições teriam validade tanto tempo depois?

O seminal conceito de capitalismo dependente de Florestan Fernandes foi elaborado de modo sistemático em suas análises sobre o significado do golpe empresarial-militar de 1964 e a estratégia das principais organizações da esquerda na virada dos anos 1950 e 1960. Nos termos de Cardoso (1996), tal esforço teórico culminou com a publicação de dois trabalhos que forjaram uma nova problemática científica. Em “Sociedade de classes e subdesenvolvimento” (SCS, 1981) e “A revolução burguesa no Brasil” (RBB, 2008), a heteronomia cultural (a demora cultural vinda da tradição oligárquica e escravista), até então pensada por ele como fator explicativo da resistência dos setores dominantes à mudança social, dá lugar à análise da particularidade do capitalismo e de suas relações de classe. Fernandes compreende que o determinante da questão social tem de ser buscado na investigação do capitalismo monopolista no Brasil, vincado pelo desenvolvimento desigual.

O conceito florestaniano recusa a ideia de que as formas brutais de exploração do trabalho e das não menos brutais expropriações expressam a persistência do arcaico e do atraso, a ser varrida pelos ventos do progresso e da modernização (como então apregoada por W.W. Rostow em seu “As etapas do Desenvolvimento Econômico”, 1964). A ditadura, nesse prisma, seria modernizadora, pois aceleraria o fim das formas arcaicas de exploração. Fernandes, nas obras citadas, argumenta, distintamente, que a superexploração do trabalho e as selvagens expropriações são pilares do capitalismo monopolista no Brasil.

O mesmo pode ser dito em relação à educação: a inexistência de um sistema nacional de educação público, universal, unitário, em que a educação básica e superior pudessem contemplar as promessas liberais de uma vida democrática e republicana (nos termos da cidadania burguesa, tal como presente de modo muito limitado no projeto Clemente Mariani de LDB, já referido) não impediu que o país tivesse conhecido um crescimento econômico superior a 7% ao ano em determinados períodos no pós-II Guerra até o início dos anos 1970, a despeito da formação escolar rudimentar da grande maioria da força de trabalho. Florestan Fernandes concluiu, após um longo percurso teórico, que o padrão de acumulação do capital capitalista dependente (FERNANDES,

1981) – e a forma *sui generis* da revolução burguesa no Brasil (FERNANDES, 2008) – são incompatíveis com reformas educacionais universais de cariz republicano, mas que isso não obstaculizaria o êxito do capitalismo no país.

O período expansivo 2004-2012, menor do que o verificado no período do chamado Milagre Econômico (1968-1973), mas significativo, colocou o país no clube dos BRICS, alcançando o 8º PIB mundial. A lista dos bilionários da *Forbes* ganhou fortes tonalidades verde-amarelas. O ‘sucesso’ da economia brasileira, certificado pelas agências de risco, se deu sobre bases educacionais extremamente débeis. A escolaridade média da população seguiu, em termos comparativos internacionais, muito reduzida: aproximadamente 2/3 da População em Idade Adulta (PIA) não possuem o ensino médio completo e a taxa bruta de matrículas na educação superior é de apenas 28,7% (censo INEP, 2013), a metade de países como Portugal (superior a 58%). A franca hostilidade de diversas frações burguesas dominantes contra as universidades com pesquisa corrobora a análise florestaniana, sugerindo sua atualidade. O avanço inegável do país no campo científico mundial segue em profundo descompasso com a aplicação e a Pesquisa e Desenvolvimento nos setores produtivos não vinculados ao Estado. Os indicadores econômicos corroboram que não é a modesta escolarização que obsta a economia do país, pelo menos não para os 0,3% que dela se beneficiam de modo diferenciado. Nesse sentido, a ação pedagógico-política do capital, ao pretender calibrar a educação aos seus propósitos particularistas, é coerente com a forma concreta do capitalismo no Brasil. Mudanças efetivas somente serão possíveis com o protagonismo dos trabalhadores em prol de outra educação pública que não pode se confundir com a defesa da educação cidadã liberal-burguesa, por seus objetivos limitados.

Mercantilização de novo tipo: como o capital se apropria da educação

A financeirização da educação superior somente foi possível em decorrência do crescente incentivo do Estado às organizações privadas, por meio de três grandes induções. O primeiro grande incentivo ao setor privado é a pouca participação pública no fornecimento do ensino

superior, inferior a 25% das matrículas e a 20% do número de instituições. Cabe destacar, em segundo lugar, a novidade da isenção tributária às corporações educacionais com fins lucrativos, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2013, foram ofertadas 252 mil bolsas do ProUni (65% integrais e, destas, apenas cerca de 60% foram efetivamente preenchidas). É importante observar que o número de bolsas efetivamente ocupadas seguiu estagnado em patamar significativamente baixo nos anos seguintes, considerando que a isenção tributária é altamente vantajosa para as corporações. Em terceiro lugar, a principal indução estatal ao setor mercantil efetivada pelos governos do PT se deu por meio do FIES, criado por Fernando Henrique Cardoso, e liberalizado de modo impetuoso pelo governo Lula da Silva. Em 2010, foram 76 mil contratos e, em 2014, 731 mil, financiamento que custou ao Estado a impressionante cifra de R\$ 9 bilhões em 2014. Em 2015, o custo foi elevado para 13,8 bilhões e a previsão para 2016 supera os 15 bilhões. Com isso, ocorreu forte expansão das matrículas na educação superior ultrapassando, em 2013, 7,3 milhões de estudantes, sendo 5,4 milhões nas privadas (74%) e 1,9 milhão nas públicas (Censo Educação Superior INEP, 2013¹⁵). Ademais, 1,15 milhão de estudantes estão matriculados na modalidade de graduação a distância (15,8%), sendo 87% privadas, e perto de 1 milhão está matriculada em cursos tecnológicos de curta duração (13,7%), dos quais 86% são privados.

É importante lembrar que somente a Kroton-Anhanguera possui o mesmo número de estudantes das 63 universidades federais brasileiras reunidas que somam 1,1 milhão de estudantes. Confirmada a aquisição do grupo Estácio pela Kroton, apenas uma única corporação terá 400 mil matrículas a mais do que as Federais, alcançando 1,5 milhão de matrículas, 25% do total das matrículas privadas. É relevante destacar que mais de 70% das matrículas a distância estão sendo ofertadas por empresas educacionais controladas por apenas cinco fundos de investimentos. O controle do capital financeiro da educação no Brasil não encontra paralelo em nenhum país do mundo.

Outra dimensão a ser considerada é a editorial. Grandes corporações têm atuado no setor editorial, promovendo forte concentração monopólica. Aqui também a indução estatal, por meio do Programa

¹⁵Fonte:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

Nacional do Livro Didático e, mais recentemente, nos estados e municípios, por meio da aquisição de sistemas de ensino apostilados, é definidora. E com isso, cada vez mais, o conteúdo do que é dado a pensar nas escolas é definido pelos grupos econômicos, liderados crescentemente por corporações multinacionais (Santillan, Pearson etc.) seja por meio de livros, seja, principalmente, por intermédio de apostilas trabalhadas diretamente com os estudantes (PINHEIRO, 2014).

Desse modo, o capital atua na disputa da educação objetivando direcionar verbas públicas para os seus próprios negócios. Entre os setores que maior êxito têm tido na apropriação das verbas públicas, é imperativo listar as universidades, as faculdades e as escolas isoladas controladas pelos fundos de investimentos, os grupos editoriais e o sistema educacional patronal, como o Sistema S, e por meio de renúncia fiscal no imposto de renda das famílias usuárias das instituições privadas. A força desses segmentos se soma a de outros sujeitos coletivos relevantes, como o confessional, o comunitário e a vasta rede assistencial, dita filantrópica.

A direita entra em cena

Se, até 2015, a agenda político-moralista e fundamentalista religiosa da direita ideológica estava em forte descompasso com os setores dominantes, a partir de 2016 o quadro ganhou novos elementos que precisam ser considerados na análise da correlação de forças. Não é possível afirmar que os setores dominantes incorporaram a agenda da direita ideológica, inexistem indicações que corroborem tal afirmação, mas é certo que elementos da agenda da direita se difundiram na agenda educacional do bloco no poder em reacomodação. O processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff introduziu novos aportes ao tema. Desprovido de reais evidências que comprovassem o crime de responsabilidade, o requisito constitucional para o seu afastamento, os setores dominantes que patrocinam a sua destituição tiveram de fazer composição com a expressiva bancada de parlamentares evangélicos pentecostais e outras denominações não tradicionais (cerca de 90 parlamentares, acrescidas das bancadas do agronegócio e da indústria armamentista, entre outras, que conformam mais da metade do congresso), abrindo espaços de poder para tais sujeitos no governo interino. A

agenda da direita, até então mais exótica do que efetiva, passou a compor a pauta governamental e, por meio da ação desses deputados, tal agenda pode ser convertida em lei, como pode ser visto a seguir.

Os representantes da direita elegeram a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados como um locus estratégico, direcionando para esta Comissão os seus mais notórios parlamentares. E seus projetos ganharam força. O PL 867/15 que institui a ‘Escola Sem Partido’ é patrocinado pelo PSDB, partido que apresentou outro projeto similar, o que tipifica como crime o assédio ideológico. O PL 867/15 é uma esdrúxula reformulação da educação que, em outro contexto, seria apenas caricatural. Propõe, objetivamente, a supressão da ciência na escola em nome de uma educação moral anacrônica e fundamentalista: inexistência de ciência sem a problematização do conhecimento estabelecido e, por isso, ciência e liberdade de pensamento compõem uma totalidade. Como o projeto suprime a crítica, a própria atividade criadora da ciência torna-se uma impossibilidade. Portanto, à luz da Constituição Federal brasileira, tal projeto sequer poderia ser cogitado, visto que viola de modo grosseiro todos os princípios da Carta.

Duas perguntas são inevitáveis: Por que, então, esse projeto suscita debates? Por que educadores, universidades, entidades científicas precisam se posicionar contra o projeto?

A preocupação das entidades científicas e sindicais é justificada. O fato de que o ‘ovo da serpente’ parece estar bem aninhado em gabinetes ministeriais, possui apoiadores no sistema político (em todas as esferas do Estado) – como é possível depreender da movimentação da bancada da extrema direita rumo a Comissão de Educação da Câmara, com representantes como Marcos Feliciano, Eduardo e Jair Bolsonaro, Victorio Galli (PSC) – autor do projeto que proíbe livros que abordam a questão de gênero –, Rogério Marinho (PSDB) – que tipifica o crime de assédio ideológico dentro e fora da escola! – é grave e perigoso. A receptividade da agenda no MEC é igualmente reveladora da extensão do processo. Alexandre Frota e Revoltados onLine e a nomeação (efêmera) de Adolfo Sachsida como assessor especial do Ministério, um entusiasta do ‘Escola Sem Partido’ e propagador de ações como a ‘cura gay’, corroboram que algo grave está em curso, em particular em um contexto em que o DEM, após assumir o MEC, ganhou a eleição para a presidência da Câmara dos Deputados.

É preciso examinar também as iniciativas políticas urdidas por *thinktanks* nacionais (Instituto *Millenium*, Instituto Liberdade, Estudantes pela Liberdade, Fórum pela Liberdade, entre outros) e estrangeiros (*Mont Pelèrin Society*, *Students for liberty*, *Atlas Economic Research Foundation*, *Friederich Naumann*, *Cato Institute*, *Charles G. Koch Charitable Foundation*, *John Templeton Foundation*, *Heritage Foundation*) de extrema-direita¹⁶ fortemente capitalizados pelas corporações que os instituíram e que vêm logrando significativo apoio de setores sociais desprovidos de cultura científica, de experiências socializadoras capazes de desenvolver o uso crítico da razão e que, por isso, anseiam por uma concepção de liberdade de cariz neoliberal e por uma ‘educação moral’ conservadora que sirva de rígido controle para suas vidas, em claro processo de infantilização, a exemplo do Movimento Brasil Livre. Preocupa que tal sistema de pensamento reacionário exige um ‘pai patrão’ severo que governe a sociedade. Cabe ressaltar que as fundações e institutos nacionais são financiados, em grande parte, pelas organizações estrangeiras que têm atuado na América Latina.

No atual contexto político brasileiro esse movimento irracionalista possui nexos com a ofensiva contra os direitos dos trabalhadores. Seus patrocinadores defendem os interesses corporativos de poderosos grupos econômicos interessados em governos afins aos seus objetivos econômicos. Muitas vezes as iniciativas políticas patrocinadas pelo capital, em contextos de crise, não coincide sincronicamente com a agenda fundamentalista de direita no plano moral. O pretendido congelamento dos gastos públicos sociais por 20 anos, previstos na PEC 241/2016, exige mudanças constitucionais, assim sintetizadas por um dos dirigentes do *thinktank* neoliberal Casa das Garças¹⁷, Edmar Bacha: desvinculação dos benefícios sociais do salário mínimo, afetando especialmente os aposentados; extinção das vinculações constitucionais obrigatórias para a educação e a saúde; fim da gratuidade das universidades públicas; fim

¹⁶ Marina Amaral, A nova roupa da direita, Reportagem Pública, 23/06/2015. Fonte: <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita>, acesso em 20 ago. 2016.

¹⁷. O Instituto de Estudos de Política Econômica/Casa das Garças (IEPE/CdG) foi constituído em 30 de outubro de 2003, como uma associação civil de direito privado sem fins econômicos [...]. Seu objeto é promover estudos, pesquisas, seminários, debates, cursos e publicações, visando a discutir a realidade sócio-econômica do País, bem com gerir programas de bolsas de estudos e pesquisas. Ver: <http://iepecdg.com.br/quem-somos/>

do princípio da universalidade do Sistema Único de Saúde; reforma da previdência, em termos tão regressivos que a imensa maioria da população não poderá usufruí-la ou, no melhor dos casos, poderá gozar de benefícios por apenas cinco anos, após uma árdua vida de trabalho. A esse quadro hostil aos trabalhadores é preciso acrescentar as mudanças infraconstitucionais, como a prevalência do negociado sobre o legislado, estilhaçando a já combalida CLT, assim como a flexibilização da legislação ambiental de modo que, na prática, prevalecerá o interesse das corporações sobre o bem-comum da natureza.

Todas essas medidas não têm relação direta com a agenda da ‘correta educação moral’ do povo, mas possui relação imediata com a defesa do liberalismo de cariz neoliberal. No caso brasileiro, as contrarreformas estão sendo efetivadas por um governo que não submeteu seu programa à soberania popular, visto que apeou o poder por uma via edificada com o apoio dos fundamentalistas. Esta é uma chave para explicar porque as duas agendas podem ser sincrônicas no Brasil.

A ‘Ponte para o Futuro’ requer um novo governo, ajustado às demandas do capital internacional, e o *modus operandi* da governabilidade envolve a incorporação da agenda fundamentalista, sem a qual o governo interino não existiria, como se depreende da votação da admissibilidade do *impeachment* na Câmara dos Deputados. Vale lembrar a imagem do ornitorrinco de Chico de Oliveira. Mais amplamente, a lembrança da autocracia burguesa, preconizada por Florestan Fernandes, é inevitável.

O *Tea Party*, a vitória de Trump na convenção republicana nos EUA, a justificativa para o *Brexit*, nos mostra que essa junção de agendas é internacional. Sempre houve imbricação entre as agendas moral, política e econômica, é algo intrínseco ao sistema de dominação burguês, mas o que pode ser apreciado atualmente define novo escopo e contornos para o ‘americanismo’ apontado brilhantemente por Gramsci. A celebração de Ludwig Von Mises nas passeatas da direita é simbólica, pois mostra a aproximação da pauta econômica ultraliberal com o fascismo.

3. Para mudar a correlação de forças nas lutas pela educação pública

Por compreender que as frações burguesas locais não levariam adiante reformas sociais como parte de seu projeto de classe, Florestan Fernandes (1989) defendeu a necessidade de um “novo ponto de partida” para as lutas em prol da educação pública. Em sua apreciação, a agenda educacional não poderia estar guiada pela cidadania (não realizável no padrão de acumulação do capital, em especial pelo que se afirmou no Brasil, especialmente após a ditadura, realidade que não foi alterada pelas políticas neoliberais a partir dos anos 1990), mas antes, por uma educação para o (e no) socialismo.

No período que compreende os anos 1990 e 2000, as lutas educacionais foram protagonizadas principalmente por educadores e estudantes, o que não conferiu força social capaz de alterar o *apartheid* educacional entre as classes, diferenciação que se expressa de modo mais dramático quando os negros, os povos originários e os camponeses são considerados. No período, aconteceram as derrotas da reforma do Estado, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação.

Os dois mandatos de Lula da Silva (2003-2010) corresponderam a um período de descenso de lutas, expresso no número anual de greves, conforme o DIEESE. Neste período, o transformismo do PT e da CUT provocou a desarticulação do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) e a inviabilização da criação do Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação na CUT comprometendo, gravemente, tanto a ação dos educadores e estudantes, quanto as lutas unificadas em prol da educação pública.

Em 2011, houve um claro salto na quantidade e na qualidade das greves. Os servidores (federais, estaduais e municipais) protagonizaram um novo ciclo de greves educacionais. Embora os servidores públicos representem apenas 22% dos trabalhadores com vínculo empregatício, realizaram 52,5% do total de greves em 2010; 53,4% em 2011 e 47% em 2012, correspondendo, neste ano, a 75% das horas paradas (SAG/DIEESE). Destacaram-se, em 2011, trabalhadores da educação básica que realizaram radicalizadas greves em 19 estados que ultrapassa-

ram as fronteiras econômico-corporativas (criticando a meritocracia, *ranking*, sistemas restritivos de avaliação e metas por competências guiadas pelo utilitarismo).

Em 2012, os docentes e técnicos e administrativos das universidades federais e das escolas técnicas federais empreenderam a maior greve dos últimos 10 anos. O MST lançou a campanha contra o fechamento de 38 mil escolas do campo e empreendeu ações que têm contribuído com a crítica ao controle da educação pública pelo capital. Em junho de 2013, multitudinárias manifestações aconteceram no país em que a defesa da educação pública foi acentuada. Em 2014, iniciativas importantes aconteceram no país. Objetivando reverter a fragmentação dos últimos 20 anos, diversos sindicatos, liderados pelo ANDES-SN e SINASEFE, movimentos pela educação pública, quadros intelectuais de expressão no campo educacional, entidades acadêmicas, movimentos estudantis convocaram para 2014 um Encontro Nacional de Educação, realizado em agosto no Rio de Janeiro, reunindo mais de 2,3 mil militantes, um promissor ponto de partida para lutas massivas em prol da educação pública (LEHER, 2014). O objetivo inicial do Encontro foi unificar a luta para retirar a educação pública das mãos do capital, defendendo que os 10% do PIB para a educação pública fossem aplicados imediata e exclusivamente na educação pública, extinguindo as parcerias público-privadas que vêm erodindo o sentido público da educação.

Em 2015, foi realizado o II Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) que contou com mais de 1,5 mil militantes do MST e de outros movimentos afins dedicados ao tema da educação e da formação política. Neste Encontro foi aprovado um Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária¹⁸ que expressa significativos avanços na agenda educacional do MST que evidencia o acirramento da lutas de classes na educação brasileira.

Refletindo a leitura pós-moderna, persiste uma desconexão entre classe e raça. Lutas de movimentos negros diversos possibilitaram a conquista das cotas em meados dos anos 2000, ampliando a presença da juventude negra e de povos originários nas universidades públicas, mas em escala muito reduzida quando o contingente de jovens negros é considerado. Pouco é dito sobre os jovens negros que não concluem o

¹⁸Fonte: <http://www.mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera.html>

ensino médio e, em especial, sobre os determinantes do modo de produção capitalista que produzem a favela, o aparato repressivo que tem como alvo preferencial os jovens negros e os muitos milhões que seguem na miséria e no desalento.

A análise das lutas da última década confirma que as lutas pela educação pública têm elevado a sua pauta para além do momento econômico-corporativo, abrangendo a falsa meritocracia, as avaliações produtivistas e a defesa de uma carreira compatível com o trabalho educacional. Entretanto, tais lutas seguiram fragmentadas, dirigidas, no caso da educação básica, contra os governos municipais e estaduais, o mesmo acontecendo com as lutas dos trabalhadores da educação superior, tecnológica e básica federal, direcionadas contra o governo federal.

Ainda restam desafios organizativos. Muitos sindicatos combativos da educação básica, entidades acadêmicas e, sobretudo, outras categorias da classe trabalhadora, organizadas em perspectiva classista, e movimentos sociais como o MST terão de se agregar para que o arco classista possa enfrentar, em melhores condições, os setores dominantes organizados como classe para si. Os recentes acontecimentos no Brasil que levaram à presidência uma nova coalizão não eleita apenas reforçam essa necessidade.

As lutas do conjunto da classe trabalhadora, em toda sua diversidade, não podem deixar de incidir sobre a reivindicação histórica da escola unitária, recusando a disjunção entre os que pensam e os que executam, buscando assegurar às crianças e jovens das classes trabalhadoras, em todos os níveis, uma educação omnilateral que possibilite que a educação pública seja capaz de fomentar a imaginação inventiva: os trabalhadores devem consensuar uma nova agenda para a escola pública, resgatando a tradição de educação popular, da escola unitária e politécnica, no sentido de uma pedagogia histórico-crítica atualizada pelas lutas sociais que pulsam em todo país – uma condição para que a ordem brutal e destrutiva do capital possa ser enfrentada, massivamente, pelas lutas sociais do século XXI.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

CARDOSO, Miriam L. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. In Rev. **Estudos Avançados**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/ Universidade de São Paulo, v.10, nº 26, jan./abr., 1996.

DREIFUSS, R.A. **1964**: a conquista do Estado. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v.10, p.01-29, 2012.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**. Um ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 5ª Edição (2ª reimpressão), SP: Ed. Globo, 2008.

_____. **O desafio educacional**. SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4 Ed., tradução de Luiz Mario Gazzaneo, RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf>. Acesso: jun. 2014.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios** (PNAD) 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso: jun. 2014.

LEHER, Roberto. Encontro de Educação deve abrir novos horizontes para as lutas antimerchantis e a escola unitária. **Correio da Cidadania**, 28/07/2014. Disponível em: <http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9872:submanchete280714&catid=71:social&Itemid=180> Acesso: jul. 2016.

_____. Encontro Nacional de Educação: um acontecimento para mudar as lutas em defesa da educação pública. **Correio da Cidadania**, 15/08/2014. Disponível em: <<http://www.correiodacidade.com.br/in->

dex.php?option=com_content&view=article&id=9942:submanchete150814&catid=72:imagens-rolantes%EF%BB%BF> Acesso: jul. 2016

LEHER, R.; MOTTA, V.C. **Capitalismo dependente reserva um futuro hostil para o trabalho da juventude**: educação, questão social e a irrupção das Jornadas de Junho no Brasil, 2015 (no prelo)

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 18ª edição. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, volume 2, 2011.

MATTOS, M.B.E.P. **Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. RJ: Ed. UFRJ, 2012, p.27.

MOTTA, V.C. **Ideologia do Capital Social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

NETO, N.N.G.; GERMER, C. A evolução recente do mercado de força de trabalho brasileiro sob a perspectiva do conceito de exército industrial de reserva. **Revista de Ciências do Trabalho** (UFPR), v.1, n.1, 2013. Disponível em:

<<http://rct.dieese.org.br/rct/index.php/rct/issue/view/2/showToc>> Acesso: jul. 2016

PINHEIRO, D.C. de Freitas. **Educação sob controle do capital financeiro**: o caso do programa nacional do livro didático. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2014.

POULANTZAS, N. O Estado, o poder e nós. In: BALIBAR, E. et al. (orgs.) **O Estado em discussão**. Lisboa: Edições 70, 1981.

CAPÍTULO II

Desfecho melancólico*

Dlino de Arruda Sampaio Filho

I. A derrocada do governo de conciliação de classe e a ascensão da República dos Delinquentes

Encerrando um período de relativa estabilidade social, econômica e política, iniciado em 2003 com a chegada de Lula à presidência da República e consolidado em 2005 com a recuperação do crescimento, a sociedade brasileira assistiu, a partir de 2013, ao crescente aumento da efervescência social; à inflexão do ciclo de expansão dos negócios que havia propiciado um modesto dinamismo econômico, após décadas de marasmo; e à acelerada decomposição do pacto político que havia viabilizado a transição negociada do regime militar para o Estado de Direito. Desde então, o fim da letargia social, o espectro de uma estagnação de longa duração e a exacerbação da instabilidade política acirraram a luta de classes.

O temor de a crescente onda de inquietação social fugir do controle e abrir brechas para a emergência das classes subalternas no cenário histórico (como ocorreu na surpreendente rebelião urbana de 2013) alarmou as classes dominantes em relação ao risco de uma insubordinação dos pobres. As concessões feitas às classes subalternas teriam ultrapassado o limite do razoável, colocando na ordem do dia a urgência de conter o ímpeto das reivindicações sociais e cortar pela raiz o processo

*DOI - 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.37-48

¹ Preparado a pedido do Instituto Caio Prado, no momento decisivo da conspiração parlamentar, jurídica e midiática que culminou com a deposição de Dilma Rousseff. O artigo examina os condicionantes econômicos e políticos do processo que levou ao melancólico fim do ciclo de governos petistas, as consequências da ascensão do governo ilegítimo de Michel Temer para os trabalhadores e os desafios postos para a reorganização da esquerda socialista no Brasil. Artigo preparado para a **Revista Novos Temas** do Instituto Caio Prado, jun. 2016.

de ascensão das massas. Atiçados pelos grandes veículos de comunicação de massa, com a luz verde da grande burguesia, os bem de vida partiram para a ofensiva.

O novo contexto histórico aguçou a guerra fratricida entre as alas esquerda e direita do *establishment*. Na ausência de discrepâncias substantivas entre os projetos políticos - posto estarem ambos perfeitamente enquadrados nos parâmetros mais gerais do neoliberalismo -, a luta entre os partidos da ordem pelo controle do Estado assumiu a forma de uma acirrada disputa para definir quem seria o operador político mais credenciado para administrar o ajuste do Brasil às novas exigências do capital, internacional e nacional, em tempos de crise. Para além das paixões cegas que alimentam falsos antagonismos, a diferenciação entre as duas facções que polarizam a disputa política girou em torno da forma de combinar “cooptação” e “força bruta” como mecanismos de dominação das classes subalternas.

Na guerra para decidir quem ficaria no comando do Estado, a primeira batalha foi vencida pela ala moderada do partido da ordem, com a reeleição de Dilma Rousseff para a presidência da República em 2014. Foi uma vitória de Pirro. Ao adotar o programa econômico de seu adversário, Dilma isolou-se de sua base social e abriu caminho para uma contraofensiva reacionária. De tanto ceder à chantagem do mercado e da fisiologia, a presidente acabou comprometendo seu próprio lugar na coalizão liberal-fisiológica. O vazio político gerado pelo esvaziamento de sua autoridade foi ocupado por Eduardo Cunha e Michel Temer. Sua sorte foi definitivamente selada quando, contrariando o Planalto, o PT decidiu que seus deputados não apoiariam o presidente da Câmara dos Deputados na Comissão de Ética. Antes que Dilma tivesse completado quinze meses de seu segundo mandato, sua base de sustentação parlamentar deslocou-se ainda mais para a direita e o governo ruiu. O Supremo Tribunal Federal abençoou o processo. A democracia de baixíssima intensidade revelava-se ampla demais para as exigências da situação. A burguesia teve de recorrer a uma forma de governo abertamente espúria.

A queda de Dilma foi assimilada pelo conjunto da sociedade sem comoção. Para além de ações isoladas de alguns movimentos sociais, a maioria da população permaneceu apática aos eventos que agitavam Brasília. Um desavisado que chegasse ao país sequer perceberia

que a chefe de Estado acabava de ser deposta. A docilidade do PT foi surpreendente. Não houve nem um esboço de resistência. Dilma deixou o Planalto de maneira protocolar. Entre os dirigentes e parlamentares do PT, a energia dedicada à batalha pela narrativa do golpe foi superior ao esforço de evitá-lo. No momento decisivo, Lula fingiu-se de morto, mais preocupado em negociar sua própria situação com os futuros donos do poder do que em confrontá-los. Com a honrosa exceção do Advogado Geral da República, José Eduardo Cardoso, que se jogou de corpo e alma na defesa “do cumprimento do devido processo legal”, os demais componentes do governo parecem não ter alterado a rotina, a começar pela própria presidente, que, mesmo nas piores horas da crise, não abriu mão de seus exercícios matinais. A imagem de Dilma pedalando placidamente pelas vizinhanças do Alvorada, enquanto seu destino era decidido no covil do Congresso Nacional, é uma metáfora de sua falta de estatura para o cargo. A presença de parlamentares do PT, expoentes da batalha contra o *impeachment*, confraternizando com parlamentares da tropa de choque dos golpistas, na festa Junina oferecida pela ministra recém-deposta Kátia Abreu, revela a promiscuidade e a leviandade dos atores do drama.

O afastamento da presidente encerrou melancolicamente treze anos de ilusão de que a esperança venceria o medo. O sonho de que um governo de conciliação de classes seria capaz de criar um Brasil para todos terminou em pesadelo. Os ventos fortes que levaram Lula ao poder no início dos anos 2000 não foram aproveitados para romper o círculo de ferro do capitalismo dependente. O melhorismo petista não questionou as estruturas responsáveis pela perpetuação do *status quo*. Os nexos inextricáveis entre negócios, segregação social e dependência externa permaneceram incólumes, e as mazelas do subdesenvolvimento reapareceram com força redobrada. Da noite para o dia, o sentimento triunfalista de que o Brasil caminhava para o desenvolvimento sustentável deu lugar à sensação generalizada de que, na verdade, o país afunda no descalabro.

Em nome da ordem e do progresso, os aventureiros que assumiram o poder, sem nenhuma legitimidade para radicalizar uma política que havia sido rejeitada nas urnas, partiram com voracidade contra os direitos dos trabalhadores, as políticas sociais e a soberania nacional. Os ministérios econômicos foram entregues à sanha do mercado, e os de-

mais, aos apetites da fisiologia. A altíssima coincidência de nomes chaves entre os próceres que compõem o ministério de Temer e os que fizeram parte das administrações petistas evidencia que o novo governo não é a negação do anterior, mas sua metástase. Um é consequência do outro. Ao dar as costas a seus eleitores, Dilma abriu a Caixa de Pandora e liberou as taras do capital. Ao levar ao paroxismo a terceirização do governo em favor do PMDB, o PT tornou-se supérfluo. Tornando-se mera peça decorativa, Dilma perdeu a credencial para permanecer no Planalto. A radicalização do ajuste neoliberal requer a ação de um Estado de Exceção abertamente autocrático. A gritante discrepância entre a imoralidade e absoluta falta de compostura do “andar de cima” e o rigor e disciplina exigidos do “andar de baixo” deve intensificar ainda mais a luta de classes.

Para além das bravatas para consolar militantes frustrados, a decisão de manter as alianças políticas e eleitorais (em âmbito estadual e municipal) com os partidos golpistas evidencia a plasticidade e desfaçatez com que o PT aceitou a nova realidade. O compromisso de fazer uma “oposição responsável”, comprometida com a “racionalidade econômica” e com o “respeito às instituições”, reitera a identidade do PT com os imperativos do capital. Ao sancionar a violência institucional de que foi vítima, reconhecendo-a como um fato consumado que, por mais paradoxal que seja, faz parte das regras do jogo, o PT acatou os parâmetros democráticos ainda mais rebaixados de um Estado de exceção que não hesitará em apelar para novas violências e fazer o que for necessário para garantir a estabilização da economia e a pacificação da nação. Incorporando definitivamente o espírito de seus algozes, Dilma caiu enaltecendo a Lei de Responsabilidade Fiscal e fazendo juras de fidelidade às exigências do mercado. Num esforço desesperado para voltar ao poder, chegou a afirmar que manteria o famigerado Henrique Meirelles no Ministério da Fazenda. Em plena recessão, a patética reiteração do princípio liberal do equilíbrio fiscal como cláusula pétrea de um governo responsável legitimou o processo de criminalização de toda e qualquer gestão econômica que não se coadune com os ideais da doutrina neoliberal - o discurso ideológico que, por ironia do destino, fundamentou a farsa institucional que justificou a deposição de Dilma. O PT encerrou seu ciclo no poder central rendido ao pragmatismo do fim da história e de tudo que o acompanha. Na oposição, o partido de Lula

será o complemento necessário e funcional da situação. No próximo período, caber-lhe-á um duplo papel: evitar a qualquer custo o aparecimento de forças políticas que possam credenciar-se como alternativas antissistêmicas e servir como reserva política estratégica na eventualidade de um agravamento da crise nacional exigir a volta do grande líder como forma de apaziguar as massas exaltadas. Para tanto, o partido terá apenas que adaptar sua estratégia política - impostura à esquerda e usurpação à direita - às novas circunstâncias da vida nacional.

II. A batalha pela narrativa da crise

As narrativas canhestras, que racionalizam a posição dos antagonistas engalfinhados na disputa que levou à deposição de Dilma, em nada contribuem para a compreensão das graves contradições que condicionam a vida nacional.

Os que atribuem a crise econômica brasileira a desequilíbrios fiscais, supostamente provocados por créditos suplementares tachados de “pedaladas fiscais”, como propõe o simplório discurso dos liberais tupiniquins ecoa do dia e noite nos meios de comunicação, ignoram que a crise fiscal não é causa, mas efeito da crise econômica. A justificativa da deposição de Dilma como passo necessário para a solução da crise econômica e recuperação do crescimento ignora que a austeridade fiscal diminui a demanda agregada e, em consequência, reforça a tendência recessiva que deprime as expectativas de investimento dos empresários. A alegação de que os créditos suplementares - as “pedaladas fiscais” - caracterizariam crime de responsabilidade desconsidera que a prática é corriqueira na administração pública brasileira, generalizada em todas as esferas de governo, e não é tipificada na Constituição como motivo para a deposição de uma autoridade eleita.

O discurso moralista que imputa a corrupção generalizada ao aparelhamento do Estado pelo PT omite que Lula e Dilma apenas sancionaram a promiscuidade entre o público e o privado de seus antecessores. A corrupção sistêmica é uma característica inerente ao Estado brasileiro, permeia todos os poros da administração pública e envolve todos os partidos da ordem. O enaltecimento dos promotores federais que conduzem a operação Lava Jato e do Juiz Sérgio Moro como figuras acima do bem e do mal, comprometidas com o saneamento da po-

lítica nacional, omite o fato gritante de que o rigor com os malfeitos do PT é proporcional à condescendência com os malfeitos de seus opositores. Na melhor tradição da justiça brasileira, a República de Curitiba opera segundo a norma “para os amigos tudo, para os inimigos, a lei”. Os que esperam uma solução jurídica para a grave crise ética que assola a nação fazem lembrar as aventuras fantásticas do Barão de Münchhausen, que se salvou do pântano onde afundava puxando-se pelos cabelos. A corrupção faz parte da regra do jogo e o poder judiciário não está acima da Lei. Problemas políticos, relacionados com a forma de organização do poder, só podem ser resolvidos com decisões políticas. Sem a corrupção sistêmica, a dominação burguesa entra em colapso.

Em contrapartida, os que reduzem a crise política a uma crise de governabilidade, provocada pela falta de escrúpulos de uma oposição golpista que, numa conjuntura econômica delicada, apostou todas as fichas no “quanto pior melhor”, como repete a ladainha petista, escondem o fato notório de que o governo Dilma caiu porque foi incapaz de administrar suas próprias contradições - problema potencializado pela surpreendente inépcia de seu alto comando. Ao subordinar a razão de Estado aos imperativos do grande capital, o governo petista ficou sujeito à desestabilização assim que sua estrita funcionalidade ao mercado ficou comprometida. Ao vincular sua base de sustentação parlamentar ao que há de mais corrupto e fisiológico na política brasileira, ficou sujeito à fuga das ratazanas assim que o barco começou a fazer água. Ao manter intacto o monopólio dos grandes meios de comunicação, na ingênua suposição de que a docilidade com os maganos da mídia teria como contrapartida sua relativa neutralidade na guerra pelo poder, ficou desarmado para impedir sua execração pública. Por fim, e, sobretudo, ao negar a organização independente dos trabalhadores como força motriz das transformações sociais, o PT fomentou a fragmentação e o desalento das massas, comprometendo a mobilização da única força social potencialmente capaz de enfrentar uma conspiração urdida nas altas esferas do poder.

A narrativa de que a presidenta foi vítima de um “golpe” não é falsa, mas omite o fato de que o primeiro golpe - o estelionato eleitoral - foi cometido pela própria Dilma ao jurar na campanha eleitoral que não faria o ajuste fiscal “nem que a vaca tossisse”. Denunciar o segundo golpe, ocultando o primeiro, deixa na penumbra o fato de que a verda-

deira vítima dos atentados contra a democracia é a classe trabalhadora, que votou de maneira inequívoca contra o ajuste neoliberal. Na conspiração contra os direitos dos trabalhadores, Dilma e Temer são cúmplices, pois o segundo golpe apenas arrematou o primeiro. Mais ainda, sem a devida ponderação sobre o caráter restrito da democracia brasileira, a denúncia do golpe parlamentar como um atentado à democracia não permite perceber a essência da crise que abala o sistema representativo: a impermeabilidade do Estado brasileiro às demandas populares. Supervalorizar os aspectos formais da democracia brasileira sem a devida explicitação sobre seu conteúdo real é uma forma capciosa de esconder os atentados perpetrados pelo PT contra a classe trabalhadora e manter o debate político hermeticamente enquadrado na lógica fechada do cretinismo parlamentar.

III. A crise em perspectiva histórica

Postas em perspectiva histórica, a derrocada do governo do PT e a ascensão da República dos Delinquentes devem ser vistas como um capítulo da severa crise econômica e política que abala a vida nacional. Antes de constituírem dificuldades conjunturais, que poderiam ser resolvidas num curto espaço de tempo com a substituição de administradores inoperantes e a adoção de medidas técnicas e institucionais, os problemas brasileiros refletem contradições estruturais, complexamente determinadas por forças externas e internas à sociedade nacional. Para o bem ou para o mal, tais contradições não serão resolvidas sem transformações de grande envergadura nas estruturas econômicas, sociais e políticas.

A perspectiva de um cenário econômico de grande instabilidade, que coloca no horizonte a possibilidade de uma estagnação de longa duração, resulta fundamentalmente da absoluta impotência do Brasil para defender-se dos efeitos devastadores da crise que paralisa a economia mundial. Após décadas de crescente exposição à fúria da concorrência global, a economia brasileira perdeu os elos estratégicos de seu sistema industrial e comprometeu a eficácia de seus centros internos de decisão, ficando sem meios objetivos e subjetivos para colocar em prática uma política econômica capaz de defender os interesses nacionais. Sem mecanismos endógenos de expansão da demanda agregada, a

mola propulsora do crescimento passou a depender de fatores exógenos à economia nacional. Nessas condições, enquanto o comércio internacional permanecer deprimido, não haverá como recuperar de maneira sustentável o processo de geração de renda e emprego. Ao relegar o Brasil a uma posição ainda mais rebaixada na divisão internacional do trabalho, a “integração profunda”, comandada pelos Estados Unidos, deve agravar a dependência comercial do país em relação à expansão da demanda de produtos agrícolas e minerais no mercado internacional.

A expectativa de uma crescente instabilidade política é determinada pela crise estrutural que abala o sistema de representação. Ao evidenciar a presença de um gigantesco mal-estar social, a intensificação da luta de classes coloca em questão a funcionalidade do pacto de poder que viabilizou a transição lenta, segura e gradual do regime militar para a democracia de baixa intensidade da Nova República. O caráter estrutural da crise política fica patente na total incompatibilidade entre os princípios que fundamentaram a Constituição de 1988 - a conquista de direitos da cidadania, a ampliação das políticas públicas e a afirmação da soberania nacional - e as diretrizes que orientaram a ofensiva neoliberal iniciada por Collor, consolidada por Fernando Henrique Cardoso e continuada por Lula e Dilma - a investida do capital contra os direitos dos trabalhadores, o ataque do rentismo sobre os fundos públicos e o avanço do mercado sobre o Estado. As Jornadas de Junho de 2013 acirram as contradições. Os jovens foram às ruas para exigir o cumprimento da Constituição. No entanto, os imperativos do capital em tempo de crise apontam em direção contrária. O caráter irreconciliável das vontades políticas que polarizam a luta de classes não deixa margem para acomodação. A acelerada decomposição do governo Dilma e o caráter espúrio de seu sucessor expressam o antagonismo irreparável entre vontades políticas inconciliáveis: a exigida nas ruas e nas urnas e a exigida pelo chamado mercado, manifestada nos ultimatos das agências internacionais de avaliação de risco e na ladainha neoliberal martelada dia e noite nos grandes meios de comunicação. Enquanto tal antagonismo não for resolvido, de uma forma ou de outra, não haverá a menor possibilidade de que o Brasil possa vivenciar um novo ciclo de expansão e paz social.

Dentro dos parâmetros da ordem global, a solução para a crise brasileira passa pela reciclagem do padrão de acumulação liberal-peri-

férico e pela recomposição do padrão de dominação autocrático-burguês.

Nos marcos do liberalismo, as crises econômicas são enfrentadas invariavelmente com um aprofundamento das reformas liberais. O fundamental é ajustar a economia e a sociedade aos novos imperativos do padrão de concorrência global ditado pelo grande capital. No curto prazo, o ajuste colocará a necessidade de recompor a taxa de lucro do capital e abrir novos negócios para os capitais excedentes, com políticas de arrocho salarial, cortes de gasto público, diminuição da carga tributária sobre as empresas, recomposição do rentismo lastreado em dívida pública, ampliação da privatização e aprofundamento do processo de liberalização. No longo prazo, o ajuste consistirá em adequar a economia brasileira à sua nova posição na divisão internacional do trabalho, pon-do no horizonte a necessidade de aumentar o grau de especialização das forças produtivas, reduzir a soberania do Estado nacional e rebaixar o nível tradicional de vida dos trabalhadores, adaptando-o à condição mais precária de uma economia primário-exportadora. Entre o curto e o longo prazo, a sociedade ficará no limbo, sujeita à temporalidade abstrata do capital monopolista em tempos de crise, cuja essência consiste no tempo necessário para a destruição do excedente absoluto de capital que emperra a retomada do processo de acumulação. Em outras palavras, no médio prazo, a economia ficará sujeita à estagnação por tempo indeterminado. Ao acelerar e aprofundar o processo de reversão neocolonial, o projeto do grande capital coloca no horizonte a transformação definitiva do Brasil em uma megafeitoria moderna.

À ofensiva do capital sobre o trabalho no plano econômico corresponde ofensiva simétrica no plano político. A fim de harmonizar os interesses da burguesia brasileira com os do capital internacional, as classes dominantes terão de aprofundar a liberalização e a internacionalização da economia, esvaziando ainda mais a soberania nacional. O novo padrão de satelitização deve obedecer às diretrizes dos acordos bilaterais de livre comércio, impulsionados pelos Estados Unidos. Com a finalidade de evitar a rebeldia das massas e perpetuar a passividade das classes dominadas, o novo padrão de dominação deverá aprofundar o Estado de Exceção, intensificando o processo de criminalização das lutas sociais e políticas. O sentido mais geral desse movimento já foi dado pela política antiterrorista aprovada por Dilma Rousseff nos estertores

de seu governo. Por fim, para dotar a economia brasileira de um mínimo de estabilidade, protegendo-a das instabilidades provocadas pela concorrência global, sobretudo de seus efeitos catastróficos sobre os agentes econômicos mais débeis, a relação entre os setores modernos e atrasados que compõem o parque produtivo nacional terá de ser redefinida. Os setores modernos de alta produtividade expostos à concorrência global serão regidos pelos padrões formais estabelecidos pelos acordos internacionais, enquanto os setores anacrônicos de baixa produtividade, associados ao fornecimento das grandes empresas exportadoras e ao atendimento do mercado interno protegido da concorrência de importados, serão relegados à crescente informalidade. No momento, é impossível vislumbrar a equação política capaz de resolver essas questões. Quando o velho resiste à morte e o novo não tem força para nascer, a sociedade fica sujeita a forças indeterminadas e prevalece uma grande confusão.

IV. O Desafio da esquerda socialista

Os imperativos do capital em tempos de crise estrutural colocam na ordem do dia a necessidade de uma ofensiva sobre o trabalho. Dentro dos parâmetros do liberalismo, as alternativas da sociedade ficam restritas à forma de graduar o ritmo e a intensidade do ajuste neoliberal. Não há, todavia, nenhuma margem para questionamento sobre o sentido do ajuste - a retirada de direitos adquiridos e o aprofundamento do processo de reversão neocolonial. Para realizar seu desiderato, o capital tem um projeto político bem definido - o ajuste econômico; um método eficaz para implantá-lo - a terapia de choque que mobiliza a violência econômica e política como forma de submissão dos trabalhadores e usurpação da soberania nacional; e uma complexa organização política para executá-lo - o Estado de Exceção, como comitê executivo da burguesia.

As necessidades dos trabalhadores em tempos de ofensiva liberal colocam na ordem do dia a urgência de uma resposta prática que impeça o avanço da barbárie capitalista. A solução democrática para o impasse histórico em que o país se encontra passa, portanto, por uma completa ruptura com o padrão de acumulação liberal-periférico e com o padrão de dominação autocrático que lhe corresponde. Daí a urgência

de um grande debate sobre o projeto político, o método e as formas de organização capazes de realizar tal tarefa. A questão torna-se ainda mais candente quando se leva em consideração o fato de que o programa que inspirou a luta da esquerda nas últimas décadas e que permanece hegemônico - o programa democrático-popular - parte da avaliação oposta.

A concepção de que existiriam condições objetivas e subjetivas para compatibilizar capitalismo, democracia e soberania nacional - a essência do programa democrático-popular - parte de dois supostos fundamentais: a convicção de que o Brasil possui as bases materiais de um capitalismo autodeterminado e a crença de que, restabelecido o estado de direito, a luta de classes passou a ser regida por uma lógica baseada na busca do bem comum. A avaliação de que não existiriam obstáculos materiais e bloqueios políticos intransponíveis para a implantação da justiça social levou à conclusão de que o capitalismo não condenava fatalmente o povo brasileiro à pobreza.

Uma leitura equivocada da realidade histórica induziu as forças de esquerda a uma brutal subestimação das dificuldades que seriam encontradas para transformar a realidade. A superestimação do significado da industrialização pesada, que impulsionou o forte dinamismo da economia brasileira entre 1950 e 1980, levou à miragem de que existiria margem de manobra para combinar acumulação de capital, distribuição de renda e autonomia nacional². As esperanças despertadas pela volta dos militares aos quartéis alimentaram a ilusão de que finalmente a sociedade brasileira teria criado condições subjetivas para a realização de reformas sociais que redundassem em expressiva melhoria nas condições de vida do conjunto da população. O retrospecto das últimas quatro décadas não deixa, entretanto, margem a dúvida. Imerso num processo de

² A interpretação da autodeterminação do capitalismo brasileiro encontra-se elaborada nos trabalhos da chamada Escola de Campinas, principalmente em: MELLO, J.M. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Brasiliense, 1982; BELLUZZO, L.G. **Desenvolvimento Capitalista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982/1983. 2v.; e TAVARES, M.C. **Acumulação de capital e industrialização no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1974; _____. **Ciclo e Crise**. Rio de Janeiro: FEA/UFRJ, 1978; e _____. **Problemas de Industrialización avanzada en capitalismo tardios y periféricos**, Economía de América Latina. **Revista de Información y Análisis de la Región**, México, n. 6, s.p., 1981. Mimeo. A interpretação doraio de manobra político das sociedades latino-americanas é sistematizada em alguns capítulos de: CARDOSO, Fernando Henrique. **O modelo político brasileiro**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972. A crítica teórica à ideia de autodeterminação do capitalismo brasileiro está desenvolvida em: SAMPAIO JR, P.S.A. **Entre a Nação e a Barbárie**: os dilemas do capitalismo dependente. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 17-34.

reversão neocolonial, o Estado brasileiro ficou completamente refém dos negócios do grande capital, perdendo, de uma vez por todas, a capacidade de fazer políticas públicas subordinadas aos imperativos da generalização de direitos universais e às necessidades ditadas pelos interesses estratégicos da nação.

Para que a história não se repita como farsa, é preciso superar a teoria e a prática que levaram ao trágico naufrágio do PT. Enquanto os trabalhadores não se convencerem de que é impossível resolver os problemas fundamentais do povo sem uma ruptura radical com a ordem capitalista, a política permanecerá presa ao circuito fechado de escolhas binárias que não alteram o curso da história. Enquanto os trabalhadores não se persuadirem de que é impossível romper a ordem estabelecida sem questionar o caráter restrito da democracia, a luta de classes permanecerá enquadrada nos marcos de uma institucionalidade perversa que esteriliza o potencial revolucionário das terríveis contradições que brotam numa sociedade em acelerado processo de reversão neocolonial. Para estar à altura dos desafios históricos, o polo trabalho precisa materializar sua vontade política em um projeto simples e bem definido que tenha como norte a busca da igualdade substantiva - direitos já; precisa definir uma estratégia de luta capaz de enfrentar a terapia de choque - a ocupação, a desobediência civil e a rebelião das massas como centros nevrálgicos da luta de classes; e precisa construir uma organização que unifique todas as organizações de trabalhadores comprometidas com a busca da igualdade substantiva em um grande movimento pela revolução brasileira.

CAPÍTULO III

O projeto “Escola sem Partido” na luta de classes da atual conjuntura política brasileira*¹

Vermeval Sariani

Primeiramente quero cumprimentar a todos os presentes e dizer da minha satisfação em participar desta Mesa de encerramento do nosso X Seminário Nacional em conjunto com o Plínio de Arruda Sampaio Junior, nosso companheiro de lutas do Instituto de Economia, e com a coordenação do José Claudinei Lombardi, o nosso Zezo.

O Plínio começou sua exposição frisando a situação de crise que coloca para todos a exigência de saída da crise. E, efetivamente, a conjuntura política brasileira atual está marcada por uma forte crise que é primeiramente internacional nesta fase terminal do capitalismo, crise essa que nos afeta diretamente, mas que aqui se expressa com características específicas próprias do modo como nos inserimos na forma social capitalista.

No que se refere ao ponto de partida da exposição do Plínio, que destacou a necessidade, na conjuntura de crise, da busca de saídas, faço uma observação preliminar ligando a situação de crise com o outro elemento do tema desta nossa Mesa, que é a luta de classes. Com efeito, nessa conjuntura de crise as classes em luta se posicionam diferentemente. Enquanto a classe dominante, a burguesia, tende a encarar as crises como simples desarranjos ou disfunções que apenas exigem rearranjos ou ajustes (reformas), a classe dominada, os trabalhadores, tendem a encarar as crises conjunturais como expressão das contradições de estrutura, buscando explorar a crise de conjuntura para mudar a correlação de forças tendo em vista a transformação estrutural da sociedade.

*DOI - 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.49-64

¹ Exposição na Mesa de Encerramento do X Seminário Nacional do HISTEDBR, denominada “Conjuntura Política, Educação e Perspectivas para as Lutas de Classes”, realizada em 21 de julho de 2016, na UNICAMP, Campinas.

Portanto, para a burguesia trata-se de contornar as crises conjunturais para que delas não emergja a crise estrutural; ou seja, busca-se agir sobre a conjuntura de tal modo que não irrompa a crise de estrutura. Já do ponto de vista da classe dominada, a crise conjuntural é vista como expressão da crise estrutural. Assim, não se trata de contornar a crise para preservar a ordem, mas cabe aprofundar a crise, radicalizá-la de modo a fazer emergir a crise de estrutura; o objetivo, pois, não é preservar a ordem, mas transformá-la construindo uma nova forma de sociedade. O problema, então, que temos debatido tanto no HISTEDBR como nas lutas que travamos no âmbito da pedagogia histórico-crítica diz respeito ao lugar da educação nesse processo revolucionário. Mudança de estrutura é mudança profunda, cujo nome é revolução.

Como não é possível abordar essa questão de forma mais ampla, em razão do limite de tempo, vou tomar um elemento de conjuntura para, a partir dele, fazer certa análise. Qual é o elemento que tem se destacado na atual conjuntura? Parece que o elemento de conjuntura que tem se colocado em evidência impactando a educação é o chamado projeto da escola sem partido. Aliás, neste mesmo seminário em vários momentos cartazes foram expostos e palavras de ordem foram emitidas com o mote “contra o projeto escola sem partido”; até posamos para fotos tendo em destaque o cartaz “somos contra o projeto escola sem partido”.

Pelas informações que obtive, esse movimento teve início em 2004 por iniciativa de Miguel Nagib, advogado e procurador do estado de São Paulo que segue liderando o movimento tendo criado uma ONG com o mesmo nome. E vários projetos surgiram tanto em assembleias legislativas estaduais como em câmaras municipais e em âmbito nacional. No plano federal surgiu, na Câmara dos Deputados, o PL 867. E no Senado tramita também o PLS 193/2016, de iniciativa do senador Magno Malta, do PR-ES, cujo relator é o senador Cristovam Buarque, ex PT e PDT, agora no PPS-DF.

Qual o significado dessa proposta? À primeira vista parece que faz todo o sentido e, ao mesmo tempo, a formulação de um projeto com tal objetivo não tem sentido algum. Faz todo o sentido porque, de fato, a escola não pode ser partidária. Logo, o enunciado “escola sem partido” resulta numa obviedade. E exatamente por isso, por ser algo

óbvio, não tem sentido formular e tentar aprovar no Parlamento uma lei impondo a não partidarização das escolas.

Claro que a atividade educativa é distinta e, mesmo, incompatível com a atividade partidária. Mas o movimento “escola sem partido” parte da suposição de que a educação escolar estaria sendo aparelhada pelos partidos de esquerda, de orientação marxista, especificamente pelo PT, tornando-a agente da ideologia comunista o que, evidentemente, situaria Marx como o mentor principal dessa suposta partidarização da escola. Não sabem eles, os proponentes da escola sem partido, que Marx se posicionou explicitamente contra a partidarização das escolas. Contrapondo-se à proposta de que “a escola burguesa da época desse aos alunos conhecimentos em matéria de economia política” apresentada pelo operário inglês Milner, Marx, na sessão de 17 de agosto de 1869 do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, afirmou: “Nem nas escolas elementares, nem nas superiores, se deve introduzir matérias que admitam uma interpretação de partido ou de classe”. E acrescentou: “Apenas matérias como ciências naturais, gramática etc., podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam quando explicadas por um crente tory ou por um livre pensador. Matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola”.

Mas se é óbvio que a escola não deve ser partidária, é igualmente óbvio que isso não significa a exclusão da política da educação escolar. Isso fica claro na medida em que Marx, ao mesmo tempo em que afirmava que se devia subtrair a escola da influência tanto dos governos como das Igrejas, defendia que o Estado deveria determinar por lei os recursos para as escolas, o nível de ensino dos professores, as matérias de ensino e supervisionar, com seus inspetores, o cumprimento das normas de ensino. E, em maio de 1871, em seu escrito sobre a Comuna de Paris, exaltou as medidas referentes ao ensino observando que todas as instituições de ensino foram abertas gratuitamente ao povo e, ao mesmo tempo, liberadas de toda ingerência da Igreja e do Estado, acrescentando: “assim, não apenas a educação foi tornada acessível a todos, mas a própria ciência liberta das grilhetas que os preconceitos de classe e a força governamental lhe tinham imposto” (MARX, 1983, p. 66).

A expressão “escola sem partido” resulta, pois, redundante não fazendo sentido se preocupar e lutar por algo desse tipo. Qual, então, a motivação de tal projeto? Por que essa questão veio a ser agitada na atual conjuntura brasileira? É isso, em suma, que precisa ser esclarecido.

Tratei dessa problemática no capítulo quarto do livro *Escola e democracia*, denominado “Onze teses sobre educação e política”, que retomei recentemente numa entrevista concedida à Revista *Princípios*, respondendo à pergunta sobre as principais contraposições da Pedagogia Histórico-Crítica aos princípios e propostas do Projeto Escola sem Partido. Procurei mostrar que educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis entre si. Assim, proclamo, na tese 1, a não identidade entre educação e política. Mas, na tese 2, afirmo que toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política e complemento, na tese 3, que toda prática política contém, também inevitavelmente, uma dimensão educativa.

Decorre daí que só é possível compreender a dimensão política da educação na medida em que se explicita a especificidade da prática educativa (tese 4), do mesmo modo que só é possível compreender a dimensão educativa da política na medida em que se explicita a especificidade da prática política (tese 5). Ora, a especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava predominantemente entre contrários não antagônicos (tese 6), o que significa que se trata de uma relação de hegemonia alicerçada na persuasão, no consenso, na compreensão. Por sua vez, a especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos (tese 7) sendo, pois, uma relação de dominação alicerçada na dissuasão, dissenso, repressão.

Postos os enunciados das sete primeiras teses, emerge a tese 8: as relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca. Uma vez que essas relações se realizam diferentemente conforme as variações históricas de sua manifestação, impõe-se o enunciado da tese 9: as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina como consequência a subordinação real da educação à prática política. Ora, é essa a situação em que nos encontramos, pois a sociedade capitalista em que vivemos é dividida em classes com interesses antagônicos. Esta é a razão do primado da política.

Uma vez que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela se constitui na prática social fundamental. Nessas condições, obviamente a dependência da educação em relação à política é maior do que a da política em relação à educação. Daí a subordinação da educação diante da política.

Se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista, não podendo realizar-se aí senão de forma subordinada, secundária. Por aí se pode entender o “realismo” da política e o “idealismo” da educação.

De fato, acreditar que estão dadas em nossa sociedade as condições para a realização plena da educação é assumir uma atitude idealista. Inversamente, nesta sociedade é realista quem considera a política como a prática dominante à qual se subordina a educação. Mas se trata de uma subordinação histórica e, como tal, não só pode como deve ser superada. Daí o enunciado da tese 10: superada a sociedade de classes cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação. Não se deve esquecer, porém, que nas sociedades de classes a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia, mas não a exclui. As teses 9 e 10 apontam para as formas históricas de realização da tese 8.

Assim, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão desfaz-se, prevalecendo a compreensão. Então estarão dadas as condições para o pleno exercício da prática educativa.

Sendo uma relação que se trava entre antagônicos, a política supõe a divisão da sociedade em partes inconciliáveis devendo, necessariamente, ser partidária. Inversamente, a educação, por ser uma relação entre não antagônicos, supõe a união e tende para a universalidade não podendo, portanto, ser partidária. A prática política se apoia na verdade do poder, enquanto a prática educativa se apoia no poder da verdade. E a verdade, a ciência, não é desinteressada. No entanto, a classe dominante não se interessa pela verdade, pois isso evidenciaria a dominação que exerce sobre as outras classes. Em contraposição, a classe dominante tem todo interesse que a verdade se manifeste porque isso põe em evidência a exploração a que é submetida, engajando-a na luta de liber-

tação. É esse o sentido da frase “a verdade é sempre revolucionária”, o que explica por que a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária.

Assim, como conclusão necessária das dez teses que explicitam como se dão historicamente as relações entre política e educação segue-se a tese 11: a função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. A tese 11 põe-se como conclusão necessária das teses anteriores, que operam como suas premissas. Trata-se de um enunciado analítico, uma vez que apenas explicita o que já está contido nas premissas. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isso é óbvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais falar de prática pedagógica, restando apenas a prática política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política?

A importância política da educação reside, enfim, no cumprimento de sua função própria que consiste na socialização do conhecimento. E, especificamente no caso da escola, sua importância política reside no cumprimento de sua função própria: a socialização do saber elaborado, sistemático, assegurando, às novas gerações, a plena apropriação das objetivações humanas mais ricas representadas pela produção científica, filosófica e artística.

Pelo exposto percebe-se que a posição da pedagogia histórico-crítica é diametralmente oposta ao programa do movimento “escola sem partido”. Para a pedagogia histórico-crítica na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política.

Essa posição eu já havia assumido antes, em 1979, quando participei da discussão sobre o papel do supervisor educacional. Como expositor do Painel 2, que tratou do tema *caracterização do supervisor educacional no atual contexto*, no âmbito do “II Encontro Nacional de Supervisores de Educação” realizado em Curitiba em outubro de 1979, defendi a tese segundo a qual “a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político” (SAVIANI, 1979, p.106).

E acrescentava que, em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a Supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. Em contrapartida, se os Supervisores quiserem se colocar a serviço não dos interesses dominantes, das elites, do empresariado, mas a serviço dos interesses dominados, da população, do operariado em geral, então, nesse caso, eles necessitam assumir o seu papel político de modo explícito (idem, p.106).

Eis aí o problema da “escola sem partido”. Ao defender a escola sem partido o que se está defendendo é, na verdade, que seja proibido explicitar a função política da educação. Função que é inerente à educação; que não pode, pois, deixar de existir dada a inseparabilidade entre educação e política. E a proibição dessa explicitação é a forma pela qual a educação, em lugar de se libertar dos condicionantes políticos, cumpre de forma mais eficaz a função política de reforço da ordem existente.

Essa constatação também foi feita por minha irmã, Nereide Saviani, que é especialista em supervisão educacional. Em 1981 ela defendia sua Dissertação de Mestrado sobre o tema *Função Técnica e Função Política do Supervisor em Educação*. Definindo um universo abrangente que incluía supervisores com atuação diferenciada “quanto ao grau, ramo, instância de ensino a que se ligassem; quanto às características da clientela (professor, aluno) a que atendessem; quanto à experiência profissional, etc.” (SAVIANI, 1981, p.36), ela entrevistou supervisores das redes municipal, estadual, de escolas particulares de 1º grau, de escolas experimentais, de aplicação ou de demonstração e de Educação de Adultos (MOBRAL), tendo chegado a algumas conclusões das quais destaco as seguintes:

Nem sempre o Supervisor se dá conta de que cumpre uma função política; se o Supervisor não se dá conta de que cumpre uma função política, tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda, sabe explicitá-la; numa primeira análise, é possível dizer que a função política que os Supervisores (em sua maioria) desempenham **não** é a que gostariam de estar desempenhando (idem, p.363-364).

Portanto, na medida em que eles entendem a função como eminentemente técnica, embora desejando realizá-la de acordo com os interesses da população, de fato, sem o saber, eles atingem o objetivo contrário em relação àquele que eles perseguem.

Isto eu denunciei também em relação aos orientadores. Num congresso em que fui chamado a falar para eles, fiz uma análise da conjuntura da educação naquele momento, final dos anos 1970. A partir daí, enunciei a seguinte premissa: a atividade educacional é sempre um ato político. Se o orientador é antes de tudo um educador, se a educação é sempre uma atuação política, então a atividade do orientador é uma atividade política. E acrescentava, mais à frente: tenho percebido a categoria dos orientadores educacionais como uma categoria bastante dedicada, extremamente interessada em levar a bom termo a sua tarefa, extremamente empenhada em se colocar do lado dos educandos, buscando fazer com que seus objetivos, seus interesses, suas perspectivas sejam realizadas.

Ocorre-me, então, que, nesse quadro geral, há o risco – se nós não aprofundarmos a análise – de não chegarmos a uma perspectiva crítica da própria profissão de orientação; há o risco de que todo esse idealismo, toda essa dedicação possa produzir resultados inversos a todos aqueles que os próprios orientadores estão buscando. É nesse sentido que me parece fundamental que os orientadores assumam essa perspectiva crítica, para que lhes seja mais fácil adequar as intenções às ações, adequar a ação que desenvolvem aos objetivos que querem atingir (SAVIANI, 2013a, p. 250).

O capitalismo introduziu, pela via do fetichismo da mercadoria, a opacidade nas relações sociais, o que foi formulado e sistematizado pelo liberalismo enquanto ideologia da burguesia como classe dominante. Como mostrou Marx em *O Capital*, nas sociedades anteriores as relações sociais eram transparentes: na Antiguidade o escravo era propriedade do senhor de direito e de fato. Igualmente, na Idade Média, na sociedade feudal, o servo estava subordinado ao senhor, devendo servi-lo de fato e de direito. Diferentemente, na sociedade capitalista o trabalhador é, de direito, igual e livre como o capitalista; mas, de fato, ele não é igual e muito menos livre. De fato, ele é escravo.

Foi isso o que explicitiei no livro sobre a LDB chamado *A nova lei da educação* que agora, na 13ª edição, lançada em 2016 ao ensejo dos

20 anos da sua aprovação, passou a se chamar simplesmente *A lei da educação*, pois, com 20 anos ela já não mais é nova. Essa 13ª edição foi revista, atualizada e ampliada com um novo capítulo tratando das 39 leis que, até 2015, modificaram a LDB. Nesse livro abordo a opacidade introduzida pelo capitalismo nas relações sociais nos seguintes termos:

A função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais.

Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo.

Essas cisões expressam o caráter contraditório da ideologia liberal, contradição que é ao mesmo tempo a sua força e a sua fraqueza.

É a sua força porque é mediante esse mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação - a burguesia - formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção.

Mas é também a sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente (SAVIANI, 2013, p. 209-210).

Assim, nós chegamos à constatação que a classe dominante, quando consolida sua dominação, ela tende a perpetuar-se no poder. Com esse objetivo ela deixa de ter os seus interesses correspondendo ao desenvolvimento da realidade. Em consequência, ela já não pode justificar objetivamente seus interesses. Inversamente, a classe dominada

tem seus interesses voltados para a exigência de transformação da realidade. Portanto, seus interesses correspondem às condições objetivas justificando-se objetivamente.

Isso pode ser observado historicamente na própria emergência da sociedade capitalista que surgiu das transformações da ordem feudal. Naquele contexto a burguesia, enquanto classe revolucionária tinha seus interesses em correspondência com a exigência das transformações e, por isso, ela podia justificar-se racionalmente. Por sua vez, a classe então dominante, representada pelos senhores feudais e pelo clero, já não podia se justificar racionalmente e tinha de apelar para a origem divina ou para o caráter natural de sua dominação.

Na medida em que o capitalismo foi se desenvolvendo, consuma-se a revolução burguesa e a burguesia, em consequência, torna-se classe dominante. E, consolidado seu poder, o que se configura a partir do século XIX, seus interesses passam a pretender a perpetuação de sua dominação não coincidindo mais com a necessidade da transformação da sociedade que, no entanto, se impõe como uma exigência objetiva à vista do aguçamento das contradições decorrentes do próprio desenvolvimento do capitalismo. Nessas condições, a classe que emerge como portadora do novo, cujos interesses coincidem com a exigência da transformação social objetiva, é o proletariado; são os trabalhadores. E que implicações isso traz para a educação?

A implicação é a seguinte: nós, educadores que nos identificamos com os interesses dos trabalhadores, que lutamos pela transformação, não precisamos doutrinar. Basta, apenas, mostrar como se desenvolve a realidade; como se expressam as condições objetivas. A ciência está, pois, do nosso lado. Eis por que, agora, os interesses que se podem justificar racionalmente são os dos trabalhadores e não mais os da burguesia. E é esse o problema do projeto “escola sem partido”. Para manter a ordem social vigente, para defender a estrutura atualmente dominante é preciso incluir nas escolas apenas os conhecimentos técnicos instrumentais simultaneamente à inculcação dos valores constitutivos da ideologia dominante. Eis por que o Professor Leher, na conferência de abertura deste seminário, observou que o projeto “escola sem partido” pretende banir das escolas a ciência. Não é outro o motivo pelo qual esse projeto determina estreita vigilância sobre os professores proibindo-os de desenvolver um ensino que estimule a capacidade de análi-

se crítica dos alunos, análise essa que constitui a característica própria do espírito científico.

De fato, o projeto “escola sem partido” pretende justificar-se postulando a neutralidade da escola em relação à questão política. Cabe, pois, retomar a crítica que formulei ao raciocínio positivista que colocava a neutralidade como condição da objetividade científica. Eis como tratei dessa questão no livro *Pedagogia histórico-crítica*:

Penso não ser difícil compreender que objetividade do saber não é sinônimo de neutralidade. Essa identificação foi feita com sinal afirmativo pelo positivismo, e nós corremos o risco de cair na mesma armadilha quando a adotamos com sinal negativo. Em outros termos: o positivismo proclamou a neutralidade do saber em nome da objetividade. E nós corremos o risco de negar a objetividade do saber a partir da constatação de sua não-neutralidade. Em ambos os casos, o pressuposto é a identificação entre neutralidade e objetividade.

O raciocínio positivista segundo o qual a objetividade só será possível se existir a neutralidade pode ser formulado pelo seguinte silogismo: Premissa maior: Se existe a neutralidade, então existe a objetividade; Premissa menor: Ora, existe a neutralidade; Conclusão: Logo, existe a objetividade.

A crítica cai na armadilha dessa argumentação quando mantém intacta a premissa maior, limitando-se a negar a premissa menor, o que só é possível pela negação da conclusão. Com efeito, esse é um silogismo do tipo condicional em que a neutralidade opera como antecedente e a objetividade como conseqüente. Tal silogismo se rege basicamente por duas, e somente duas, regras lógicas: a) posto o antecedente, põe-se o conseqüente (*modus ponens*); b) disposto o conseqüente, dispõe-se o antecedente (*modus tollens*). Não há, pois, uma terceira regra do tipo: “disposto o antecedente, dispõe-se o conseqüente. Nem uma quarta, que seria: “posto o conseqüente, põe-se o antecedente”. Essas duas regras são logicamente impossíveis.

Para facilitar o entendimento dessa questão os professores de lógica formal costumam dar o seguinte exemplo: Se choveu, a rua está molhada; ora, choveu (primeira regra: está posto o antecedente); logo, a rua está molhada. Agora, a segunda regra: Se choveu, a rua está molhada; ora, a rua não está molhada (está disposto o conseqüente); logo, não choveu. Veja-se, então, no exemplo, por que não é possível a terceira

regra: Se choveu, a rua está molhada; ora, não choveu; logo, a rua não está molhada. Logicamente isso não é aceitável porque a rua poderá estar molhada sem que a chuva tenha ocorrido. Digamos que o caminhão da prefeitura passou e lavou a rua. Portanto, a rua ficou molhada sem ter chovido. Igualmente, pelo mesmo motivo, não é possível a quarta regra uma vez que, se se afirmar, na premissa menor que a rua está molhada, não se pode concluir que então choveu.

No caso em questão tem-se, pois, que a afirmação da neutralidade acarreta necessariamente a afirmação da objetividade, e a negação da objetividade acarreta necessariamente a negação da neutralidade. Já a afirmação do conseqüente (no caso, a objetividade) ou a negação do antecedente (no caso, a neutralidade) não permitem conclusão alguma. Compreende-se, então, por que, no afã de demonstrar a impossibilidade da neutralidade, a crítica tenha se fixado na negação do saber objetivo.

Em meu entender, é necessário, para desmontar o raciocínio positivista e evitar a armadilha, negar a premissa maior, isto é, demonstrar a falsidade do vínculo que condiciona a objetividade à neutralidade.

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado. De fato, nós nos empenhamos em conhecer movidos sempre por algum tipo de interesse geralmente traduzido na busca de solução de algum problema. Portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a explo-

ração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva.

Cumprir registrar, ainda, que a questão da objetividade do saber está intimamente ligada à sua universalidade. Com efeito, dizer que determinado conhecimento é objetivo significa dizer que ele é universal, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela.

Como já afirmei, na etapa histórica atual os interesses burgueses opõem-se ao saber objetivo. Mas nem sempre foi assim. Na etapa em que a burguesia era classe revolucionária, seus interesses coincidiam com a exigência de objetividade. Por isso ela submetia à crítica a ordem então vigente, desvendando os mecanismos que a regiam, isto é, historicizando-a.

Na sequência do livro *Pedagogia histórico-crítica* em que tratei dessa questão, lembro que se intelectuais do tipo de Montesquieu e Rousseau constituíram-se em ideólogos da burguesia revolucionária e por isso foram capazes de fazer a crítica do Antigo Regime, apontando as exigências de uma nova ordem histórica; e se Hegel se configurou como o ideólogo da burguesia triunfante, celebrando no conceito (na ideia absoluta) a consolidação do poder burguês, o positivismo se caracterizou como a ideologia da burguesia conservadora. Por isso ele exorcizou as contradições e a negatividade, fixando-se apenas no lado positivo (daí o seu nome) da sociedade burguesa, que passou a ser cultuada como a ordem e o progresso permanentes. Dessa forma, se para os ideólogos burgueses da fase revolucionária a cultura expressava as exigências do desenvolvimento histórico, e para Hegel a cultura fazia a história mover-se no âmbito do espírito absoluto, para o positivismo a cultura situa-se fora da história, desistoriciza-se. Por isso ela é identificada com o “saber enciclopédico”: uma coleção de conhecimentos que valem em si e por

si, independentemente das condições em que foram produzidos e sem as quais seriam impossíveis.

Paradoxalmente, portanto, foi justamente a subordinação do saber objetivo aos interesses burgueses que conduziu o positivismo a proclamar a neutralidade do saber como condição de sua objetividade (SAVIANI, 2013b, p. 49-53 *passim*).

Eis o âmbito em que se situa o movimento autodenominado “Escola sem Partido”. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, prepararão seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, formarão para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. É esse o sentido do programa “escola sem partido” que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, da influência dos partidos de esquerda colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Não é por acaso que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC e PSDB secundados pelo DEM, PP, PR, PRB e os setores mais conservadores do PMDB. A proclamação “escola sem partido” não passa, portanto, de um embuste que visa mascarar seu verdadeiro objetivo. De fato, trata-se de uma “escola de partido”, mais especificamente, é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje. E, na conjuntura de crise que atravessamos atualmente no Brasil, a chamada “escola sem partido” se põe como um instrumento da classe dominante em sua luta contra a população majoritariamente composta pelos trabalhadores das mais diversas categorias profissionais.

Enfim, nessa conjuntura de acirramento da luta de classes, é imperativo organizar a luta contra as medidas do governo imposto após o golpe que afastou a presidente eleita e especificamente contra as propostas do movimento “escola sem partido” e contra tudo o que ele representa.

Referências

- MARX, K. **A guerra civil na França**. Lisboa, Edições Avante!, 193
- SAVIANI, D. “A supervisão educacional, seu sentido, sua característica básica?”. In: ENCONTRO NACIONAL DE SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO, 2., 1979, Curitiba. **Anais...**, Curitiba, APARSE, p. 102-108, 1979.
- _____. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas, Autores Associados, 2012.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, 19ª ed. Campinas, Autores Associados, (2013a).
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed., 2ª reimpressão. Campinas, Autores Associados, (2013b).
- SAVIANI, N. **Função técnica e função política do supervisor em educação**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PARTE II
O HISTEDBR E A HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CAPÍTULO IV

O Histedbr e a historiografia da educação no Brasil: contribuições para a compreensão do Estado*

Claudia Alves¹

A comemoração dos 30 anos de criação do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) configura uma ocasião que reúne o júbilo pela existência duradoura de um dos grupos de pesquisa mais importantes da área da Educação no Brasil com a oportunidade de reflexão a respeito dos rumos da pesquisa histórica em Educação e a contribuição desse grupo para o seu crescimento.

Nossa intervenção pauta-se pelo exercício momentâneo da função de coordenadora do Grupo de Trabalho História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). De fato, esse GT, de número 2, da ANPEd, pode funcionar muito bem como uma espécie de mirante, a partir do qual é possível observar a movimentação da área de História da Educação, que se intensificou nas últimas décadas do século XX. Isso porque o crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil esteve na base da expansão da pesquisa nessa área de estudos, que ganhou expressão própria e hoje se projeta no plano internacional, pela qualidade do trabalho de seus pesquisadores.

Optamos, no presente texto, por recuperar, de forma sintética, parte da história de construção da área de estudos na sua relação com o GT da ANPEd, amparando-nos em trabalhos elaborados por vários colegas, em momentos diversos. Com base nessa trajetória, procuramos contribuir com a reflexão historiográfica concentrando-nos em uma

DOI - 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.67-80

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, coordenadora do Grupo de Trabalho História da Educação da ANPEd, no período 2015-2017.

questão que nos parece central na contribuição do grupo HISTEDBR: a discussão sobre as relações entre Estado e educação. A nosso ver, o debate a respeito dessa temática pode ser enriquecido ainda mais com a perspectiva que ilumina parte significativa da produção desse grupo de pesquisas.

O GT História da Educação e o HISTEDBR na expansão da área

Não bastaria a expansão da pós-graduação para que a História da Educação no Brasil alcançasse o patamar de consistência a que chegou. O esforço organizativo, associado aos investimentos de caráter teórico-metodológico, liderados por pesquisadores empenhados em buscar sólidos resultados de pesquisa foi fundamental nesse movimento. O trabalho incansável do professor Dermeval Saviani merece destaque nessa construção coletiva, partindo da formação de pesquisadores e conduzindo-se para a organização dos investimentos de pesquisa neste grande Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, a que todos nós nos referimos pela sigla HISTEDBR.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desempenhou um papel importante de aglutinação de pesquisadores ligados aos diversos Programas de Pós-Graduação, estimulando o debate teórico-metodológico e a organização temática. No âmbito da ANPEd, abrigaram-se e adquiriram definição identitária inúmeras especialidades de pesquisa, abrindo novos caminhos de investigação que enriqueceram a reflexão sobre a educação no Brasil. A proposição de Grupos de Trabalho (GTs)², como forma de dar corpo a essa organização, revelou-se profícua e duradoura, tendo multiplicado sua quantidade e permanecendo na estrutura na entidade até os dias de hoje.

O GT História da Educação, criado poucos anos antes do HISTEDBR, no âmbito da ANPEd³, foi o primeiro agrupamento a reunir

² A decisão de instituir Grupos de Trabalho ganhou corpo na 4ª. Reunião Anual da ANPEd, em 1981. (Cf. *Boletim ANPEd*, v. 8, n. 1, jan.mar. 1986, p. 2)

³ O GT História da Educação, que tem o número 2, foi criado em 1984, tendo sua proposta apresentada pelo Prof. Luiz Antônio Cunha, na Assembleia da 7ª. Reunião Anual. (Cf. *Boletim ANPEd*, v. 8, n. 1, jan.mar. 1986, p. 18)

historiadores da educação para, além de discutirem suas pesquisas, em andamento ou concluídas, empreenderem uma reflexão continuada e sistemática a respeito dos rumos da pesquisa em História da Educação produzida na pós-graduação brasileira. Ali se gestou a guinada que marcou a busca de alicerces teórico-metodológicos que distanciassem nossa área de estudos das grades interpretativas alinhavadas no âmbito do ensino da disciplina História da Educação. No seu interior, buscou-se ativamente a aproximação com os parâmetros de elaboração da pesquisa histórica que marcaram a trajetória das ciências sociais ao longo do século XX, radicalizando-se na crítica às narrativas edificadas para o ensino de uma História da Educação altamente comprometida, fosse com as propostas dos intelectuais que defendiam a renovação da educação escolar brasileira nas décadas de 1920 e 1930, fosse com os discursos católicos, presentes em boa parte das publicações de História da Educação utilizadas na formação de professores.

No GT História da Educação iniciaram-se os esforços de levantamentos de fontes para a escrita de uma História da Educação que se desembaraçasse das pautas consolidadas nessa historiografia pouco alicerçada na pesquisa e muito ancorada em chaves interpretativas que generalizavam para o Brasil conclusões baseadas na observação dos fenômenos do eixo Rio-São Paulo. As fontes, essa ferramenta basilar do ofício do historiador, emergiram como a primeira via a ser desbravada na edificação de uma pesquisa mais sólida e aberta a novas interrogações, que pudessem indicar uma nova pauta para a História da Educação brasileira.

O trabalho de levantamento de fontes foi uma marca e uma primeira contribuição deste Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, somando-se e ampliando os esforços do GT 2 da ANPEd. Por esse movimento, tornou-se possível trazer à luz e auxiliar na preservação de acervos até então, na sua maior parte, desconhecidos dos pesquisadores em geral. Os levantamentos realizados, de forma orgânica, pelo HISTEDBR, contribuíram para a consolidação de grupos de pesquisa em vários estados brasileiros, criados em associação com a formação de historiadores da educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, sob a liderança do Prof. Dermeval Saviani.

No cenário nacional, a expansão da pesquisa histórica em educação ganhou maior visibilidade a partir da década de 1990, e o GT História da Educação da ANPEd foi um polo importante de organização da crítica interna e da reflexão sobre as direções tomadas por essa produção. A iniciativa de elaboração de um retrato das trajetórias regionais/estaduais da pesquisa da área, liderada pela coordenação do GT, à época composta pelos professores José Gonçalves Gondra e Carlos Eduardo Vieira, no início dos anos 2000, desembocou na publicação de uma coletânea (GONDRA e VIEIRA, 2005) que permite compreender a extensão dos esforços efetuados em polos regionais nos quais se inaugurou a pesquisa histórica em educação naquelas últimas décadas do século XX. Também é possível perceber a renovação das perspectivas de análise nos centros tradicionalmente mais povoados de pesquisadores. A presença dos estudiosos vinculados ao HISTEDBR expressava, àquela altura, a dimensão que adquirira o Grupo de Estudos e sua presença no contexto de renovação da pesquisa da área.

A produção em livros e artigos, sobretudo nos periódicos especializados da área, que se multiplicaram a partir dos grupos de pesquisa, associações locais e da fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação, dá a medida do fortalecimento da pesquisa em História da Educação. Muitas chaves interpretativas foram deslocadas da centralidade que possuíam nas narrativas referenciais do período anterior, outras tantas foram desmontadas e um panorama mais rico e complexo se apresentou aos olhos dos historiadores da educação.

Tudo o que narrei até aqui está fartamente descrito em muitos textos de balanços produzidos em diversas oportunidades, por vários colegas nossos, que estiveram encarregados dessa tarefa, não somente pelo GT da ANPEd, mas pelos eventos científicos da área, pelas entidades que construímos – tanto no plano nacional quanto no regional –, pelos próprios grupos de pesquisa⁴.

⁴ Alguns textos possuem estreita relação com o GT História da Educação da ANPEd, e tornaram-se referências para o debate historiográfico, sendo, inclusive, republicados em diferentes oportunidades. Destacamos o de autoria de Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho, publicado originalmente nos *Cadernos ANPEd*, em 1993; o de Clarice Nunes, apresentado na 23ª. Reunião Anual, em 2000, e publicado na coletânea a que fizemos referência (GONDRA e VIEIRA, 2005); o de Denice Barbara Catani e Luciano Mendes Faria Filho, apresentado na 24ª. Reunião Anual, em 2001, e publicado na Revista Brasileira de Educação, em 2002.

Mudanças no cenário da pesquisa histórica em educação

Ao lado do cuidado crítico que caracteriza a reflexão historiográfica, como um traço recorrente nos textos que procuraram avaliar os resultados de pesquisa na área, a percepção de um crescimento marcado pelo amadurecimento qualitativo persistiu até certo momento. Nossos últimos textos de balanço têm tido, entretanto, um tom bem menos otimista sobre o conjunto da produção da área de História da Educação. Certo incômodo tomou conta de nossas avaliações críticas, demarcando um espaço de desconforto com a constatação da queda da qualidade de parte dos textos publicados e trabalhos apresentados nos grandes eventos da área. Abre-se, então, um novo campo de reflexão, exigindo que nos debruçemos com vigor sobre os impasses e as limitações que podem obstaculizar a continuidade de um sólido crescimento da pesquisa histórica em educação. Obviamente, não nos propomos a trazer respostas a questões que ainda necessitam de problematização densa e não caberiam neste texto. Além disso, observamos que esses esforços têm constituído preocupação de diversos colegas que, nas suas participações em eventos e textos publicados, procuram adensar as análises a respeito dos problemas que se insinuam nos estudos em História da Educação.

Uma primeira preocupação se vincula à produção de teses e dissertações cada vez mais impactadas pela premência de prazos exíguos. Se, por um lado, os avanços tecnológicos na área das comunicações e da informática têm colaborado para a maior agilidade no acesso a documentos disponíveis em acervos digitais e à historiografia que circula em periódicos eletrônicos, por outro lado, as condições gerais de produção desses trabalhos de conclusão esbarram em empecilhos ligados à necessidade de engajamento profissional dos jovens pesquisadores – que não têm condições de se manter com o valor das bolsas de estudos, que, também, não atendem a todos –, à precariedade dos acervos especificamente ligados à memória educacional – em geral, mal conservados e carentes de tratamento arquivístico – e à própria consolidação da formação dos estudantes, que demanda tempo para a construção de uma maturidade intelectual, frente a uma educação básica esvaziada de conteú-

dos históricos, geográficos, literários e linguísticos, que alicerçaram a formação intelectual de gerações anteriores.

No mesmo quadro inserem-se as condições de trabalho dos professores orientadores, premidos pelo acúmulo de tarefas de ordem técnica, que se acentuou com a dinâmica da informatização, pois percebe-se que se transferiu ao professor parte do trabalho burocrático. Mas a maior carga de trabalho resulta da própria expansão da pós-graduação e do campo de realização e divulgação da pesquisa, que convoca ao engajamento em muitas frentes de trabalho, desde a organização dos eventos científicos até a manutenção dos periódicos, passando pelos patamares mínimos de publicação, inseridos nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação.

Não se pode dizer que tal contexto inviabiliza a produção de pesquisa de qualidade, mas, sem dúvida, é um elemento que não pode ser desconsiderado na relação quantidade-qualidade, tal como se apresenta na área. O crescimento quantitativo vertiginoso que marcou o desenho da História da Educação, do qual o HISTEDBR participou de forma ativa, apontou caminhos de renovação na pesquisa que demonstraram o potencial de descobertas e releituras aberto ao historiador da educação. Por outro lado, o aligeiramento na realização das pesquisas, em parte como fruto das pressões por resultados a serem divulgados prematuramente, deve ser objeto de cuidados, evitando empobrecer o panorama de conjunto.

A expansão da pesquisa histórica em educação foi acompanhada de outro movimento muito profícuo e próprio de todo campo intelectual que se desvencilha de amarras paradigmáticas. Trata-se da abertura em relação a diferentes abordagens, com a ampliação do diálogo com vertentes historiográficas de diversos matizes. Acompanhando as tendências da pesquisa histórica em geral, a pesquisa em história da educação buscou o diálogo com outros campos disciplinares, tais como a antropologia e a psicologia. A penetração das provocações da chamada Nova História Cultural atuou como forte estímulo à elaboração de novos problemas de investigação e a novos ângulos de abordagem. Mas a renovação da área não se esgotou aí. Os diálogos se expandiram em várias direções, incluindo abordagens do âmbito da política, que fizeram emergir novos olhares para temáticas como o papel dos intelectu-

ais, os movimentos associativos, as reformas educacionais, a educação dos negros, etc..

A multiplicidade de objetos e abordagens teórico-metodológicas decorreu e, ao mesmo tempo, colaborou para a renovação da área. Resultou de esforços de apropriação de autores que ganharam a cena mundial, maior circulação dos pesquisadores em fóruns internacionais, busca de qualificação em cursos e estágios no exterior e, sobretudo, de busca de alternativas que respondessem aos anseios de compreensão de aspectos da educação brasileira, desvalorizados ou pouco tratados na historiografia de que dispúnhamos. Não se pode, por esse motivo, imputar a essa diversidade a queda na qualidade da produção. Pelo contrário, a preservação da pluralidade de perspectivas é um atributo de um campo intelectual que amadureceu e passou a abrigar disputas de novo tipo, deixando-se permeiar por visões que se chocam, fertilizando debates e estimulando o refinamento da argumentação.

A tendência à multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas não pode, entretanto, legitimar a adesão ao modismo, a supervalorização da novidade ou a desqualificação de vertentes consolidadas, fundadas em construções teóricas de grande fôlego, responsáveis pela fertilização do campo das ciências sociais. A busca da originalidade na análise, por vezes contaminada pela mentalidade competitiva que nos assola na sociedade capitalista, muitas vezes, desliza para tomadas de posição apressadas, pautadas em leituras superficiais e apropriações empobrecidas do pensamento de teóricos influentes no pensamento ocidental. A partidarização do debate mais obscurece do que ilumina a compreensão de divergências de fundo, que podem existir, mas devem preservar o espaço do enfrentamento democrático e profundo.

O contributo teórico do HISTEDBR

Nesse cenário de circulação de perspectivas teórico-metodológicas multifacetadas, o HISTEDBR tem se destacado pela busca da coerência, na preservação de uma opção alicerçada nas contribuições marxianas, em boa parte dos grupos locais a ele associados. A nosso ver, aí reside uma primeira contribuição importante deste grupo de estudos e pesquisas, que, ao se manter fiel ao arcabouço teórico fundante dos seus trabalhos, preserva um espaço de reflexão diferenciado. No pró-

prio contraste, entre as ondas de assimilação dos enfoques recentes e a firme recorrência à leitura marxiana mantida no grupo, pode-se perceber seu contributo ao colorido da História da Educação brasileira.

Para além disso, mas tomando essa perspectiva como ponto de observação privilegiado da produção em pesquisa histórica da educação, vale a pena pensar em conteúdos dessa contribuição. Queremos enfatizar, portanto, que não se trata simplesmente de valorizar a força de resistência representada pelo HISTEDBR, coerente com um determinado referencial teórico. Tal abordagem poderia ser interpretada como uma tarefa de simples preservação de uma memória, o que empobreceria enormemente o tratamento da questão. Na verdade, queremos focar a fertilidade da manutenção desse referencial, explorando sua potencialidade, o que evidencia que não se esgotou, de forma alguma, o veio de interrogações e a capacidade interpretativa que nele se baseia.

Para os fins do presente texto, não nos caberia nem teríamos a presunção de efetuar o levantamento da produção do grupo, tarefa que integra as atividades internas ao exercício crítico do próprio grupo. No lugar de dirigir nosso olhar para o passado, para o que foi realizado, optamos por trazer à discussão do grupo um aspecto para o qual nos parece produtivo atentar. Nossa atenção se volta para a contribuição que o HISTEDBR tem dado e ainda pode oferecer à história da educação brasileira com relação a um conceito em particular: o conceito de Estado.

A renovação da historiografia da educação foi acompanhada de um discurso recorrente que punha ênfase na crítica à centralidade do Estado na narrativa historiográfica hegemônica. Segundo essa crítica, o foco dirigido ao Estado teria deixado de lado os processos especificamente pedagógicos, as relações que se constituíam no interior das instituições educativas, as invenções e as resistências às políticas traçadas pelos dirigentes, esboçadas por professores e alunos. Em várias dimensões, a crítica era pertinente e, por isso, encontrou eco no corpo de pesquisadores e estimulou a busca e valorização de novos tipos de fontes e a construção de variados objetos de pesquisa. “Abrir a caixa preta da escola” foi o mote repetido à exaustão.

A questão que se coloca, entretanto, é em que medida a escola pode ser pensada como estando fora do Estado. Em muitas análises, o âmbito escolar começou a aparecer descolado da construção do Estado,

mesmo estando enredada em tramas de poder que a ultrapassavam. Em outro conjunto, ainda, a instituição escolar ganhou uma autonomia de tal ordem que os sujeitos que nela atuam parecem conduzidos por sua própria vontade individual. Essa abordagem alimenta, então, a ilusão de que o Estado encontra-se retirado desses processos.

Dentre as fragilidades que detectamos na produção historiográfica em educação, o tratamento dado ao Estado tem primado por uma espécie de naturalização e personalização do conceito. O Estado é tomado como agente privilegiado de processos históricos que envolveram a educação no seu sentido amplo, mas apresentado como um ente posicionado acima ou apartado da sociedade. A oposição entre Estado e sociedade civil, ainda presente em boa parte dos estudos, obscurece a natureza das relações que constroem o Estado, permeado pelas forças da sociedade civil. O recurso à categoria “Estado”, por esse viés, finda por isentar seus agentes, como se não estivessem vinculados a interesses organizados e influentes.

Tal tratamento tem empobrecido a compreensão crítica sobre os mecanismos destinados a preservar espaços de poder, que garantiram privilégios e configuraram exclusões. Mecanismos que se mostram com toda sua força e perenidade no momento presente do país. Mecanismos enraizados profundamente em valores, em cultura política, em instituições e organismos da sociedade civil. Partilhamos da compreensão de que Estado é expressão da dominação de classe e não há relação social que escape a esse domínio. Nesse sentido, o contributo teórico do HISTEDBR permanece como uma demanda para a qualificação da pesquisa histórica em educação no meio intelectual brasileiro.

Uma reflexão necessária: o conceito de Estado

A conjuntura que vivemos, desnuda, mais uma vez em nossa história, a extensão das redes que permanecem sustentando o Estado brasileiro, atreladas a forças internacionalmente organizadas. Persistir nas análises críticas e avançar aprofundando a leitura sobre as entranhas da dominação é, também, tarefa dos historiadores. O Estado apresenta-se, então, como uma categoria incontornável.

É para essa contribuição que gostaríamos de chamar a atenção quanto ao tema que relaciona o HISTEDBR e a historiografia da edu-

cação no Brasil. Se há uma questão que o grupo nunca desconsiderou ou secundarizou, e para a qual necessitamos de um esforço redobrado no sentido de qualificar a produção da área, essa questão refere-se ao Estado. Mas o Estado tratado em sua articulada construção, que não ocorre de maneira descolada da sociedade civil, tal como anunciado por Marx e brilhantemente aprofundado por Antonio Gramsci. Refinar o tratamento dado a essa categoria permanece sendo uma contribuição significativa, que encontra, nesse Grupo de Estudos e Pesquisas, um espaço profícuo para sua realização.

Em artigo publicado em 2007, Renato Ortiz, inserindo-se no debate com as vertentes que ganharam espaço no meio intelectual – não somente no Brasil – nas décadas finais do século XX, abarcadas pelo epíteto pós-modernas, procura recuperar a contribuição de Gramsci, diferenciando duas noções: ultrapassado e datado. Objetivando demonstrar a importância de não se abandonar precocemente um pensador daquela envergadura e as possibilidades que instaura com suas reflexões, argumenta de que, mesmo havendo na Teoria Social diversas ideias que precisaram ser superadas, a percepção de que um pensamento é datado não pode acarretar, de maneira quase automática, sua qualificação como superado.

A noção de datado possui uma outra configuração. Ela não se circunscreve ao espaço da superação, de algo envelhecido pelo tempo, cuja validade teria se esgotado. Simplesmente quer dizer que o pensamento se encontra vinculado a um determinado contexto. Nesse sentido, todo pensamento sobre a sociedade é datado. (ORTIZ, 2006, p. 97)

Demonstra, então, como as questões tratadas por Gramsci não estão isoladas no debate intelectual que se instaura em fins do século XIX e se estende ao longo do século XX, chegando aos estudos culturais que dominaram a cena nas suas últimas décadas e na virada para o século XXI. Esse conjunto de preocupações podem ser sintetizadas na *importância atribuída às representações simbólicas na constituição dos indivíduos e da sociedade* (ORTIZ, 2006, p. 99).

Recorremos a essa argumentação de Ortiz por considerá-la precisa e adequada a um fenômeno que se fez presente, também, na História da Educação. De forma apressada, muitos historiadores adotaram a leitura de que as abordagens que passaram a circular no seio dos histori-

adores, por avançarem em certos aspectos, tornavam ineptas as vertentes até então predominantes.

Uma das questões bastante criticadas nas análises marxistas referiu-se à tendência a subsumir o indivíduo às forças sociais. Ortiz chama atenção para a maneira como Gramsci opera com a relação entre indivíduo e sociedade, sem dissolver o primeiro, nem percebê-lo como um ser autônomo. Inserido em relações históricas complexas, não deixa de atuar de forma criativa e dinâmica, evitando qualquer determinismo e mecanicismo.

O mergulho nos textos de Gramsci instiga uma profusão de interrogações sobre a cultura, capazes de enriquecer o diálogo do historiador da educação com as descobertas propiciadas por acervos antes desconhecidos. A todo custo, nosso esforço deve se dirigir a evitar o risco de narrativas coladas à descrição de dados que, em muitos casos, restringem-se a descrever o que as fontes apresentam, como fatos encadeados de maneira simples.

A percepção sobre a construção histórica do Estado, não como um ente abstrato, mas como uma arquitetura dinâmica, sempre, de certa forma, instável, por exigir um trabalho contínuo de arranjos e rearranjos entre as diferentes forças sociais organizadas, que se enfrentam e se compõem na sua edificação, fortalece a capacidade de interrogar o material – seja ele textual, imagético, sonoro, em objetos, etc. – que se constituiu como fonte no trabalho de investigação. Fugindo a qualquer essencialismo, o pensamento gramsciano está focado na historicidade dos fenômenos, que pulsam na realidade social, respondendo a exigências do seu tempo histórico.

Essa percepção de forma alguma se choca com a ideia de diferentes temporalidades, tão enfatizada recentemente entre os historiadores. Na reflexão de Antonio Gramsci, seus argumentos percorrem dimensões temporais variadas, podendo-se identificar a permanência dos caracteres de longa duração convivendo com as questões identificadas no presente. Sobretudo pela atenção que confere à importância dos processos culturais como constitutivos da história humana, a sensibilidade para os diferentes tempos que coabitam no momento histórico que se observa constitui-se em traço marcante nos seus escritos.

Renato Ortiz sintetiza a concepção gramsciana, enfatizando essa recusa de qualquer modo doutrinário de pensar.

Gramsci desconfia do “fanatismo pela ciência” que ele associa à superstição. Esse tipo de raciocínio somente pode existir quando postula a existência das coisas em si, cuja verdade se refletiria inteiramente, sem distorção, em apenas um tipo idealizado de apreensão do mundo. Esta não é apenas uma discussão de caráter filosófico, tem consequências também sociológicas. Com efeito, está-se pensando sociedade como um conjunto de forças, imersas na história e marcada por interesses diversos, o que nos afasta de qualquer tipo de visão essencialista, o que, atualmente, é muito comum quando se discute a problemática das identidades. (p. 100)

Tais pressupostos, em nossa opinião, embasam a compreensão sobre o conceito de Estado, tal como formulado por Gramsci (2007). Aprofundar a historicização das relações que impulsionaram as transformações nos modos de formar as novas gerações, de aculturar agrupamentos humanos submetidos, de preservar a cultura ao mesmo tempo em que ela se transforma, de introduzir ao mundo do trabalho contingentes populacionais associados à organização societária de produção material da vida, enfim, tudo o que envolve os processos educativos que procuramos perseguir nos diferentes tempos históricos, envolvem, de forma intrínseca, com a construção do Estado.

Mesmo considerando que sua reflexão se concentra no Estado que emerge das relações capitalistas de produção, muitas das suas análises abrem portas para lermos relações de poder que atravessaram séculos anteriores. Em Gramsci, Estado é força e consenso conjugados, ideia que retirou de Benedetto Croce. Por isso, ganham centralidade os processos culturais, capazes de cimentar a adesão dos grupos sociais, que sedimentam a hegemonia da fração de classe dominante que assume, em determinado momento, o lugar de condução do projeto que ilumina a arquitetura estatal.

A potencialidade dessa construção teórica guarda contribuições valiosas para a compreensão histórica da educação, abarcando a multiplicidade de objetos que se desenharam no cenário da pesquisa nesse último meio século.

Referências

ANPEd. **Boletim ANPEd**, v. 8, n. 1, jan.mar. 1986. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/memoria-anped-boletins-historicos-1979-1991>> Acesso em 12 abr. 2012.

CATANI, D.B. e FARIA FILHO, L.M. de. 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**, n. 19, jan.-abr.2002, p. 113-128.

GONDRA, J.G.; e VIEIRA, C.E. (Orgs.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NUNES, C. Interrogando a avaliação dos trabalhos de história da educação: o inventário de uma prática. In: GONDRA, J.G.; e VIEIRA, C. E. (Orgs.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 63-83.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.

ORTIZ, R. Notas sobre Gramsci e as Ciências Sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 62, p. 95-167, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n62/a07v2162.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2007.

CAPÍTULO V

Revista Histedbr On-Line (2009-2015): o debate e a circulação do conhecimento em história da educação*

Carlos Eduardo Vieira¹

A motivação da reflexão que este texto apresenta foi um convite para uma mesa, realizada na UNICAMP, em julho de 2016, que compôs a programação das comemorações dos 30 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Nesta versão o texto assumiu o perfil de uma escrita ensaística que, longe de buscar provas e convicções, pretende levantar questões, fomentar a reflexão. Dessa forma, o leitor que busca argumentos solidamente construídos ou conclusões exaustivamente meditadas se decepcionará como este texto. Já aqueles interessados na polêmica e no exercício livre de formulação de hipóteses e perguntas poderá encontrar aqui algum motivo de interesse.

Inicialmente, gostaria de prestar o meu reconhecimento à longevidade do HISTEDBR. Trata-se de uma grata surpresa na história acadêmica brasileira, uma vez que são poucos os grupos de pesquisa que conseguem manter atividades regulares e ininterruptas por três décadas. Sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, o grupo está organizado em âmbito nacional, promovendo diversos eventos, publicando inúmeros livros e documentos coletivos, além de ser responsável pela *Revista HISTEDBR On-Line*, publicação que será o móvel principal da análise que desenvolveremos neste capítulo.

A opção pelo periódico se justifica, uma vez que nele podemos vislumbrar de forma mais ampla a produção do grupo, considerando tanto os pesquisadores consagrados e que lideram este projeto acadêmico, como aqueles que se encontram em processo de formação, como

*DOI - 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.81-92

¹ Professor Titular de História da Educação, na Universidade Federal do Paraná, Pesquisador do CNPq e Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação.

mestrandos ou doutorandos. O foco no periódico favorece, também, uma perspectiva de análise de amplitude nacional, já que os autores dos artigos se distribuem pelos diversos estados e universidades brasileiras. Soma-se a isso, a centralidade que os periódicos vêm assumindo na vida acadêmica no Brasil e no mundo, uma vez que estes se tornaram espaços privilegiados de debate e de circulação de conhecimento. A livre submissão dos textos, a arbitragem por pares e o acesso aberto ao público garantem um grau maior de controle da qualidade nas publicações, se compararmos, por exemplo, com os livros e as coletâneas.

A *HISTEDBR On-Line* iniciou as suas publicações no ano de 2000 e goza de prestígio nas grandes áreas do conhecimento da Educação e da História, ocupando o estrato B1, na avaliação dos periódicos realizada pela CAPES, em ambas as áreas. Com circulação trimestral a revista apresenta de forma clara e objetiva a sua missão editorial, afirmando publicar artigos resultantes de pesquisa e resenhas na subárea de história da educação. Ainda que a coordenação editorial se concentre na UNICAMP, podemos notar que a discussão sobre os rumos do periódico perpassa o grupo de pesquisa como um todo. Esta dimensão coletiva ficou evidente no seminário de comemoração dos 30 anos do grupo, no qual uma mesa foi organizada especificamente para pensar a revista.

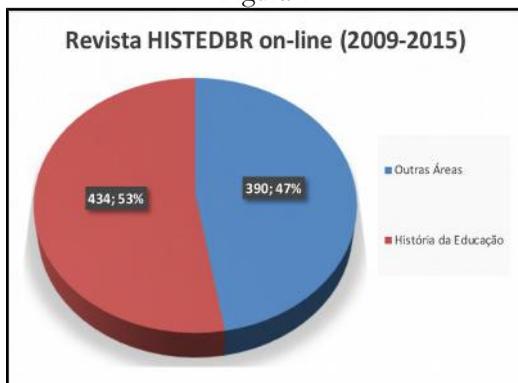
Esta característica de publicação de grupo de pesquisa torna a *HISTEDBR On-Line* peculiar em relação à maioria dos periódicos da área de educação, já que estes, em sua grande maioria, são vinculados a faculdades de educação, a programas de pós-graduação ou, em menor medida, a associações científicas. A vinculação ao grupo de pesquisa confere ao periódico um caráter diferenciado, propiciando, por um lado, uma gestão editorial de maior amplitude, já que diferentes instituições universitárias estão envolvidas. E, por outro, favorece delimitações temáticas e metodológicas mais precisas. Particularmente em relação a este último aspecto, os demais periódicos da área são incapazes, por razões institucionais, de privilegiar temas e metodologias mais específicas ou, muito menos ainda, direcionar a linha editorial em função de interesses de pesquisa em curso. Estas são características distintivas e que permitem pensar que este tipo de periódico, com gestão nacional e temática mais bem delimitadas, possam vir a ser uma nova tendência dentro da área das publicações científicas.

Em termos de abrangência o estudo que realizamos concentrou a sua análise na produção veiculada pela *HISTEDBR On-Line* entre os anos de 2009 e 2015, analisando 824 artigos publicados nos números que seguem do 33 ao 66. Não tratamos de resenhas ou de outros documentos de natureza acadêmica publicados pelo periódico. Um estudo antecedente, de Tarcisa Brasil Santos, publicado pela *HISTEDBR On-line* em 2013, abrangeu o período de 2000 a 2011. Na pesquisa que realizamos levamos em conta três variáveis: título dos artigos, resumo e palavras-chave, com o objetivo de vislumbrar a forma como o conhecimento da história da educação está representado na revista. Em termos de problematização, dividimos o texto em três momentos: a relação entre a grande área da educação e a subárea história da educação; a relação entre a história da educação e os temas privilegiados pelos artigos; e, à guisa de conclusões, a relação entre a história da educação e a teoria da história.

HISTEDBR On-Line: entre a educação e a história da educação

Como já mencionamos, a *HISTEDBR On-Line* apresenta como escopo a publicação de artigos originais, resultantes de pesquisas em história da educação. Não obstante, o que percebemos na análise foi uma proporção de 53% (434) dos artigos situados nesta subárea de pesquisa e 47% (390) distribuídos entre outros temas da grande área da educação.

Figura 1



Fonte: Elaborada pelo Autor

Entre os temas gerais da educação prevalecem: Educação e Trabalho, Filosofia da Educação, Políticas Públicas e Teoria Educacional. Este grupo de artigos não foi analisado em detalhes, já que o objetivo principal deste texto está em pensar a contribuição do HISTEDBR para os estudos histórico-educacionais. Não obstante, algumas hipóteses podem ser formuladas para pensar esta realidade da revista, que combina estudos históricos e educacionais. A primeira está associada à própria história da história da educação, uma vez que esta área de conhecimento foi concebida e organizada no Brasil e, em grande medida, no exterior, a partir do próprio campo educacional. A história da educação, inicialmente como disciplina nos cursos de formação de professores e depois como campo de pesquisa, não é originária dos estudos históricos, mas sim dos investimentos do campo educacional. De maneira que a conexão entre a história da educação e os demais temas do campo educacional tem sido uma constante, de modo que na sua origem a disciplina adotou o modelo da história *magistra vitae*, buscando no passado das experiências educativas lições para o presente das práticas pedagógicas.

Essa visão, ao longo do segundo quartel do século XX, alterou-se substantivamente, pelo menos entre os pesquisadores e grupos mais especializados em história da educação, como é o caso do HISTEDBR, criado em 1986. A especialização dos pesquisadores no âmbito das lides da pesquisa histórica levou-os a refletir sobre a experiência educativa em termos propriamente históricos, evitando o anacronismo e a presentificação do passado. Todavia, esse movimento de refinamento epistemológico não tornou a história da educação uma especialidade da história. A rigor, a subárea segue associada de forma prevalente à grande área da educação, seja em termos institucionais, nas faculdades de educação, ou acadêmicos, considerando as associações científicas, as agências de fomento ou as publicações periódicas. Isto explica, em parte, o volume significativo de autores de outras áreas do campo educacional que submeteram os seus manuscritos à *HISTEDBR On-Line*.

Uma segunda hipótese está apoiada nos objetivos e na composição do HISTEDBR, já que é conhecida a produção de inúmeros de seus pesquisadores associados em temas como a teoria da educação, a filosofia e as políticas públicas. De modo que fica claro que a história da educação, na acepção do grupo, tem um papel e uma responsabilidade

com o debate dos problemas contemporâneos da educação. Como terceira hipótese, pensamos especificamente na característica das publicações acadêmicas, que são confrontadas com uma série de exigências, tanto em relação ao volume de textos publicados anualmente, quanto em relação à qualidade do seu conteúdo. Neste sentido, a *HISTEDBR On-Line* sofre a concorrência na captação de artigos de três revistas especializadas em história da educação no Brasil: *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE), *Revista de História da Educação* (ASPHE) e *CADERNOS de História da Educação* (UFU). Além destas publicações especializadas, existem inúmeros periódicos qualificados na grande área da educação, no Brasil e no exterior, que publicam regularmente artigos cujo tema está associado à história da educação. Isto para não mencionar a concorrência das editoras de livros e coletâneas na captação de textos, já que estas investem regularmente na publicação de dezenas de produtos que retratam temas histórico-educacionais. Logo, a questão que se apresenta é: como manter uma publicação trimestral especializada, mantendo um número mínimo de artigos de qualidade, diante de um campo de dimensões reduzidas, mas concorrido em termos de publicação?

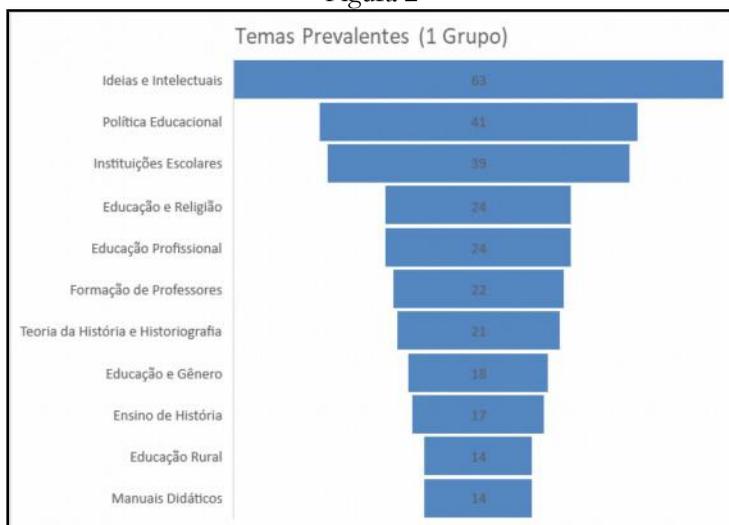
Estas hipóteses não são excludentes entre si, pelo contrário, acreditamos que sejam complementares para explicar a composição diversificada dos artigos presentes na *HISTEDBR On-Line*. Santos, que nos antecedeu na análise da revista, afirmou que “a revista *HISTEDBR On-line* está seguindo um movimento de transformação em uma revista de educação mais generalista, e não apenas de história da educação” (SANTOS, 2013, p.445). Afirmamos com qual concordamos, mas acrescentamos: este movimento em nada limita o potencial de contribuição do periódico para os estudos de história da educação.

***HISTEDBR On-Line*: temas privilegiados na história da educação**

Nesta etapa da análise nos concentramos nos 434 artigos (53%) em que identificamos, seja no título, no resumo ou nas palavras-chave interesses, objetivos e/ou intenções de investigar problemas que implicam em reflexões sobre o passado educacional. A primeira constatação foi a grande dispersão de temas, de modo que fomos levados a classifi-

car os artigos em 28 categorias, que pretendem expressar as concentrações de temas abordados pelos artigos. Para facilitar a visualização e o entendimento, criamos dois quadros analíticos. O primeiro reúne os 11 temas com maior número de artigos e o segundo trata dos 17 com menor frequência, mas que guardam questões importantes para pensarmos a missão do periódico. Importante mencionar que classificamos cada artigo em uma única categoria, considerando o que estava disposto na proposição do autor (es). Porém, é preciso mencionar que: muitos artigos poderiam ser classificados em mais de uma categoria, em função de fronteiras temáticas em comum. Logo, esta classificação temática não pretende ser definitiva, mas sim uma possibilidade entre outras possíveis.

Figura 2



Fonte: Elaborada pelo Autor

A constância de artigos associados aos temas dos intelectuais e das ideias pedagógicas (63 artigos), políticas (41 artigos) e instituições educacionais (39 artigos) remetem à história e à identidade do HISTEDBR, indicando uma tendência a priorizar temas consagrados na tradição dos estudos da história da educação. Esta concentração se explica, em grande medida, pelo argumento anteriormente construído de que o HISTEDBR e os seus principais pesquisadores estão intimamente

associados aos estudos educacionais, particularmente aqueles que versam sobre teorias pedagógicas e políticas públicas. Quanto ao tema de maior demanda de publicação, cabe mencionar que ideias pedagógicas representam uma temática presente na origem da escrita da história da educação, como revelam os primeiros livros e manuais que representaram o passado da educação, escritos por pedagogos e filósofos europeus, desde a segunda metade do século XIX.

Essa tradição de narrativas sobre as ideias pedagógicas e os seus produtores, ao longo dos anos de 1990 no Brasil e no exterior, foi veementemente criticada, a partir da caracterização deste gênero de narrativa como filosófico. A repetição desta crítica produziu uma espécie de truísmo no interior campo, no qual as histórias das ideias e do pensamento pedagógico ficaram relegadas a uma condição de subalternidade. Contudo, cabe questionar: a consagração da crítica ao modo filosófico de narrar a história da educação, significa, também, renunciar definitivamente à abordagem histórica das ideias e das teorias pedagógicas?

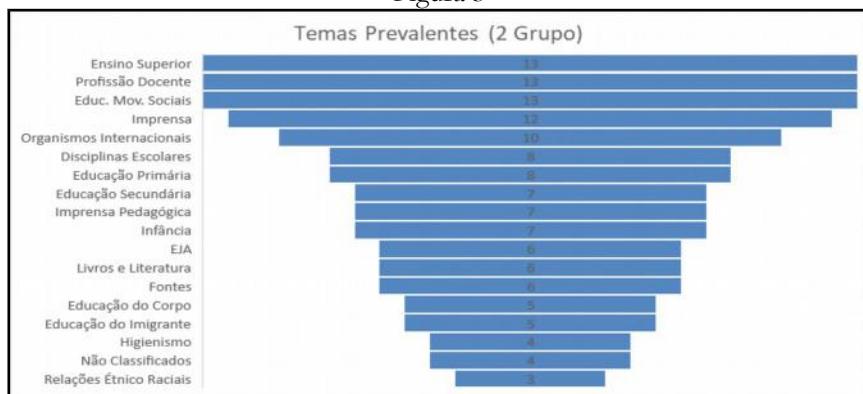
Parte dos pesquisadores do campo de pesquisa, segundo VIEIRA (2015; 2017), entendeu que sim, eram necessários novos objetos, novas fontes e, sobretudo, novas formas de pensar a história da educação. Esse movimento no interior da historiografia da educação passou a explorar conceitos e problemas como cultura escolar, práticas, representações, memórias, leitura e escrita, cultura material, espaço e tempo escolar. Nesse enquadramento da questão acima formulada, a história das ideias seria sempre um gênero filosófico que não se aproxima dos estudos históricos. Porém, para outros pesquisadores, a resposta pode ser formulada de forma diversa, qual seja: é possível manter na pauta historiográfica os estudos sobre o pensamento e as teorias educacionais, contudo seria necessária uma revisão profunda dos métodos aplicados neste tipo de investigação. Os dados analisados demonstram que o HISTEDBR não renunciou ao tema do pensamento educacional, porém não foi possível aferir, considerando volume de dados analisados e o limite deste ensaio, como este tema vem sendo tratado em termos metodológicos.

Neste sentido, seria interessante averiguar, neste grupo de 63 artigos, os procedimentos que orientaram as investigações, ou ainda, se vertentes inovadoras do campo da história intelectual, tais como o contextualismo linguístico ou a história dos conceitos, por exemplo, vêm

sendo mobilizadas e problematizadas pelos autores que elegeram, no âmbito da *HISTEDBR On-line*, o tema do pensamento educacional.

Neste primeiro quadro, destacamos ainda os artigos que tratam de questões de gênero (18 artigos), ensino de história (17 artigos), educação rural e manuais didáticos (14 artigos em ambos os casos). Estes são temas associados à história recente do campo de pesquisa no Brasil e no exterior, mostrando que – ainda que prevaleçam os estudos de temas tradicionais, como história das ideias, instituições e políticas – existe abertura e integração do grupo às tendências presentes na comunidade de pesquisadores em âmbito nacional e internacional.

Figura 3



Fonte: Elaborada pelo Autor

O segundo grupo de temas, 17 no total, reforça o argumento da integração do grupo às tendências em curso no campo da história da educação, contudo revela, também, a dispersão que tem caracterizado o campo da pesquisa em história da educação. À tradicional tríade pensamento pedagógico, instituições e políticas educacionais, que predominou até os anos de 1970 no Brasil, foram se somando uma infinidade de temas e problemas, alguns com especificidades microscópicas. Seria este um efeito do que François Dosse chamou de história em migalhas? Em que medida as preocupações, reiteradas pelo grupo, de pensar a história a partir de categorias analíticas abrangentes e capazes de apreender a totalidade do real são compatibilizadas com este efeito centrífugo na escolha das temáticas? Não dispomos de respostas para estas questões, pelo menos em relação à perspectiva assumida pelo grupo de pesquisa,

contudo imagino que as perguntas sejam válidas para fomentar o debate.

HISTEDBR On-Line: a teoria e a história

O interesse pela teoria e, de forma marcante, pela teoria marxista, é uma característica distintiva do HISTEDBR. Na Figura 1 fica evidente este intento do grupo de investir em estudos relacionados ao tema da teoria da história (21 artigos). Trata-se de uma marca do grupo que fica muito clara em todas as suas manifestações, tendo como foco principal as contribuições do marxismo para a escrita da história. Segundo muitas manifestações presentes nos artigos analisados, esta interlocução permite uma escrita da história capaz de manter o tensionamento entre educação e sociedade, educação e economia e/ou educação e política. Evita-se, segundo esta linha de argumentação, a fragmentação dos estudos históricos, o relativismo epistemológico e o culturalismo, que privilegia o mundo simbólico em relação às relações materiais e objetivas.

Não restam dúvidas, pelo menos se focamos os movimentos historiográficos que se sucederam ao longo do século XX, que a teoria se tornou um elemento fundamental na produção das interpretações históricas, já que elas aguçam percepções, sinalizam para problemas e assistem o processo de interpretação. A crença em um conhecimento neutro, no qual o documento é entendido como prova do passado, não revela força na cultura historiográfica, pelo menos na sua dimensão acadêmica. Porém, a percepção consagrada na moderna historiografia de que a interpretação exige a consciência dos pressupostos que dirigem a análise, sejam estes mais ou menos sistematizados na forma de teorias, não resolve o problema da interpretação do passado. A rigor, amplia as incertezas, já que a segurança pretensiosa da noção história-documento, foi substituída por novas frentes de reflexão sobre o potencial das diferentes teorias, sejam estas sociais ou hermenêuticas, para a produção das narrativas históricas. Soma-se a esta questão da operação histórica o axioma de que a adesão a uma “boa” teoria, não oferece um salvo-conduto para a escrita de uma “boa” história. Em nome de “boas” teorias, já foram escritas “péssimas” histórias, assim como em nome de teorias

frágeis ou mesmo da presunção da “ausência” de teorias, já foram escritas “boas” histórias.

Em outras palavras, existem muitas variáveis a serem consideradas no processo de produção das interpretações sobre o passado. A habilidade e a sensibilidade do historiador, os utensílios de pesquisa, a organização dos acervos, a tipologias de fontes, são alguns destes elementos que, combinados com as escolhas teóricas, produzem a *fortuna* de uma interpretação. Logo, se a teoria é importante, ela não é garantia de uma interpretação consistente e plausível, capaz de ser intersubjetivamente aceita pela comunidade de historiadores.

Outro aspecto que merece ser pensado, particularmente nos cenários de pesquisa em que as teorias são fortes e presentes, como é o caso do HISTDBR, é o que designamos como o risco do “encantamento” da teoria. As teorias formuladas com alto grau de consistência lógica e apoiada em base empírica sólida, como é o caso do marxismo, exercem uma força de imposição/indução de conclusões, que podem se antecipar à própria pesquisa. Em outros termos, as teorias com alta densidade lógica e integração do seu aparato conceitual possibilitam uma espécie de “encantamento”, que pode leva o pesquisador a confundir a lógica da teoria com a própria realidade. Desta forma, é crucial termos presente que as explicações históricas são resultantes da permanente tensão entre os testemunhos das fontes, que expressam o comportamento rebelde e errático dos sujeitos históricos, e a arquitetura lógica das categorias, adotadas para servir como suporte para a análise.

Por fim, como última questão, visando contribuir com as reflexões do grupo HISTEDBR, indago sobre a limitada interlocução dos autores que publicam na *HISTEDBR On-Line* com historiadores que se notabilizaram pela interlocução como o marxismo, tais como os franceses Ernest Labrousse e Pierre Vilar e, sobretudo, os britânicos como Edward Thompson e Eric Hobsbawm. A interlocução privilegiada nos textos analisados ocorre com os textos seminais do marxismo, escritos por Marx, Engels e por alguns dos seus intérpretes mais célebres, tais como Lukács e Gramsci. No âmbito da história da educação o nome mais citado pelos autores é o de Demerval Saviani, principal referência intelectual do HISTEDBR. Diante deste cenário, as questões que se apresentam são: porque um grupo que se propõe a pesquisar a história da educação e elege o marxismo como fonte teórica privilegiada, não

explora como maior intensidade e frequência a própria historiografia marxista? Estaria o grupo em dissonância com os historiadores que se consagraram na cultura historiográfica, a partir dos seus diálogos com o marxismo?

Os limites da reflexão aqui apresentada são evidentes, pois como um observador externo e tendo adotado apenas um grupo de informações disponíveis na *HISTEDBR On-Line*, não disponho de condições para formular conclusões de grande alcance sobre a forma como HISTEDBR trata a escrita da história. Como antecipamos na introdução deste ensaio, nossa pretensão foi apenas produzir algumas hipóteses e indagações que, esperamos, sejam úteis para que o grupo siga no seu caminho exitoso de pesquisas em história da educação.

Fontes

Revista HISTEDBR On-Line (2019-2015) n.33 a n.66.

Referências

SANTOS, T. B. Breve análise das publicações da Revista Histedbr online ao longo de suas edições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 436-454, set. 2013.

VIEIRA, C. E.; OSINSKI, D. R. B. STRANG, B. L. S. (Orgs.). **História Intelectual e Educação: Trajetórias**, Impressos e Eventos. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VIEIRA, C. E. Exercício de escrita de si: uma trajetória intelectual no âmbito do ensino e da pesquisa em história da educação. **Educar em Revista**, v. 63, p. 291-312, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100291&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 15 mai. 2017.

CAPÍTULO VI

História da Educação (ASPHE): 20 anos fazendo história*¹

Patrícia Weiduschadt
Maria Helena Camara Bastos

Introdução

Em 2001, Eliane Peres e Maria Helena Camara Bastos foram convidadas a apresentar a revista *História da Educação* da Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação/Asphe², no dossiê organizado pelo professor Dr. Dermeval Saviani, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil/Histedbr, e publicado na revista *Educação em Revista*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

Passados 15 anos dessa publicação e no ano em que o grupo de pesquisa HISTEDBR comemora 40 anos de constituição³, novamente somos instigados a escrever sobre nossa revista⁴, que também completou 20 anos de edição ininterrupta, assim como a Associação que lhe dá suporte.

*DOI - 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f93-108

¹ PERES, Eliane T.; BASTOS, M.H.C. A Associação Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE: a trajetória de uma rede de pesquisadores (2001).

² A história da ASPHE também está intimamente a história do HISTEDBR. Muitos pesquisadores gaúchos integram as duas instituições, desde seu início, como Lúcio Kreutz (UNISINOS/UCS), Dr. Jorge Luiz da Cunha (UFMS), Berenice Corsetti (UNISINOS), Elomar Tambara (UFPe).

³ Sobre, ver HISTEDBR 30 anos. Fonte: <http://histedbr30anos.blogspot.com.br/>

⁴ Sobre a revista História da Educação, temos publicado em dossiês sobre periódicos de História da Educação, em âmbito internacional. Sobre, ver: HUERTA, CAGNOLATI, DIESTRO (2015); BASTOS, QUADROS, STEPHANOU (2015). Além dessas publicações, integra a rede internacional “Connecting Education. Global Information on History of Education”, constituída em 2015, que congrega mais de 50 revistas de História da Educação.

A ASPHE começou a ser gestada em 1995, mas constituída oficialmente em 7 de junho de 1996, sendo a primeira associação de pesquisadores em História da Educação a constituir-se no Brasil⁵. Nasceu com o objetivo de incentivar a pesquisa e a divulgação na área de História da Educação, prioritariamente do Rio Grande do Sul; congregar os pesquisadores e os estudiosos na área e manter intercâmbio com entidades congêneres⁶, buscando enfrentar as demandas locais no campo da pesquisa historiográfica com liberdade, pluralismo ideológico e metodológico. Congrega pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul⁷, acolhendo em seus eventos anuais também pesquisadores de outros Estados brasileiros⁸.

A revista *História da Educação*: compartilhando estudos e pesquisas

História da Educação é a primeira revista brasileira especializada no gênero. O número inaugural foi lançado em 28 de abril de 1997, por ocasião do primeiro encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, ocorrido em São Le-

⁵ Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação é uma sociedade civil com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, de caráter científico-cultural atuando na área de pesquisa em História da Educação no Rio Grande do Sul. Sobre a história da ASPHE, ver BASTOS (2000)

⁶ Estatuto da ASPHE, cap. II, artigo 5.

⁷ UFRGS (Universidade do Rio Grande do Sul); UNISINOS (Universidade do Vale dos Sinos); PUCRS (Pontifícia Universidade Católica); ULBRA (Universidade Luterana do Brasil); UFPEL (Universidade Federal de Pelotas); UFSM (Universidade Federal de Santa Maria); FURG (Fundação Universidade do Rio Grande); UPF (Universidade de Passo Fundo); UNIJUÍ (Universidade do Noroeste do Estado); FAPA (Faculdades Porto-Alegrenses); UNICRUZ (Universidade de Cruz Alta); UCPEL (Universidade Católica de Pelotas); URI (Universidade Regional Integrada), UNILASALLE (Centro Universitário La Salle), UNIFRA (Centro Universitário Franciscano), URCAMP (Universidade da Campanha), UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul); UNIPAMPA-Bagê (Universidade Federal do Pampa – Campus de Bagê); UCDB (Universidade Católica Dom Bosco/Mato Grosso); CEFETRS (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul); UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa).

⁸ A ASPHE realiza encontros anuais desde 1997. Cada encontro privilegia uma ou duas temáticas para as conferências, painéis, mesas-redondas ou mini-cursos. Também são publicados anais em cada evento. Em 2016, foi realizado o 22º Encontro na Universidade Federal do Pampa (Bagê), com a presença de Dermeval Saviani (UNICAMP) e José Luis Sanfelice (UNIVAS).

opoldo/RS. O primeiro número mereceu resenha de Anne-Marie Charrier, publicada na *Revue de Histoire de l'Éducation* - Service d'Histoire de l'Éducation/INRP - França (n. 77, jan/mars 1998).

Cabe destacar que a revista começou graças ao empenho dos professores da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, especialmente do colega Elomar Antônio Callegaro Tambara, que foi seu editor até 2011. Os professores Eduardo Arriada, Gomercindo Ghigi e Maria Helena Camara Bastos também colaboraram por algum período.

Sobre o início da revista, Bastos (2017) comenta que

O periódico começou de maneira muito artesanal. Aos poucos, as exigências foram aumentando e passamos a contar com mais colegas, como até hoje. Essa tem sido a prática, assim como o processo de circulação inicial do periódico. Ao longo de 20 anos, é bom ter em vista, que o processo de profissionalização e estruturação do periódico se deu paulatinamente, especialmente por demandas externas das agências financiadoras, avaliadoras e Scielo. [...] com a complexificação cada vez maior na editoração de periódicos e sua internacionalização, conseguimos dar conta dessa missão. Começamos “artesanalmente”, no sentido de que um grupo apostou e continua acreditando em sua publicação, com poucos recursos financeiros, sem profissionais especializados, mas com colegas que dedicam seu tempo e esforço para sua concretização.

Em 2011, assumiram a editoria da revista os professores: Cláudio de Quadros, da Universidade Federal de Santa Maria; Maria Stephanou, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Maria Helena Camara Bastos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A partir de 2017, a editoria passa a ser exercida por Maria Helena Camara Bastos e Maria Stephanou, com assessoria de uma editora gerente Chris Ramil (UFPel).

O periódico é uma publicação seriada que se apresenta na forma de revista, com **periodicidade** quadrimestral e publicada em formato *online e impresso*. Até 2006 editavam-se dois números anuais, em abril e setembro, com um número médio de 200 páginas e com tiragem de 500 exemplares, que eram distribuídos para bibliotecas de instituições de ensino superior nacionais e internacionais. Os demais exemplares eram enviados aos associados e destinados para o sistema de assinaturas, doações ou permutas. A partir de 2007, a periodicidade da revista passou a

ser quadrimestral. Cabe destacar que a revista é custeada pela Asphe/RS, com recursos provenientes dos eventos anuais e das anuidades dos associados, mas também recebe apoio financeiro das agências de fomento – CNPq e CAPES.

A revista está hospedada no portal de periódicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁹, com disponibilização gratuita na web, para que os usuários possam ler, fazer download, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou referenciar o texto integral dos documentos, processá-los para indexação, utilizá-los como dados de entrada de programas para softwares, ou usá-los para qualquer outro propósito legal, sem barreira financeira, legal ou técnica.

Tem como **cobertura temática** a área de História da Educação e por **missão** constituir-se num veículo de divulgação de estudos do campo historiográfico educacional. **Objetiva**, sobretudo, divulgar resultados de pesquisas, dissertações de mestrado ou teses de doutorado defendidas em programas nacionais ou estrangeiros, por professores e estudantes de graduação e pós-graduação.

A revista *História da Educação* possui conselho editorial e corpo de pareceristas integrado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e qualificados, conforme os quadros 1 e 2, abaixo.

Quadro 1. Conselho editorial nacional

Nome	Instituição
Carlota Reis Boto	Universidade de São Paulo
Dermeval Saviani	Universidade de Campinas
Elomar Antonio Callegaro Tambara	Universidade Federal de Pelotas
Flávia Obino Correa Werle	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Jorge Carvalho do Nascimento	Universidade Federal de Sergipe
Jorge Luiz da Cunha	Universidade Federal de Santa Maria
José Gonçalves Gondra	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Luciano Mendes Faria Filho	Universidade Federal de Minas Gerais
Lúcio Kreutz	Universidade de Caxias do Sul
Marcus Levy Albino Bencosta	Universidade Federal do Paraná
Maria Juraci Maia Cavalcanti	Universidade Federal do Ceará
Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina
Marta Maria de Araújo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

⁹ No endereço <http://seer.ufrgs.br/asphe>

Quadro 2. Conselho editorial internacional

Nome	Instituição
Adrian Ascolani	Universidad Nacional de Rosário, Argentina
Antonio Castillo Gómez	Universidade de Alcalá, Espanha
Antonio Viñao Frago	Universidad de Murcia, Espanha
Joaquim Pintassilgo	Universidade de Lisboa, Portugal
Luís Miguel Carvalho	Universidade Técnica de Lisboa, Portugal
Pierre Caspard	Service d’Histoire de l’Éducation, França
José Luis Hernandez Huertas	Universidad de Valladolid, Espanha
Alberto Barausse	Università Degli Stui Del, Molise/ Itália
Roberto Sani	Università di Macerata, Itália
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
Silvia Finocchio	Universidad De La Plata, Argentina
Rebeca Ragers	Université Paris V, França
Noah Sobe	Loyola University, Chicago/ Estados Unidos
Joaquim Pintassilgo	Universidade de Lisboa, Portugal
Sandra Carli	Universidad de Buenos Aires, Argentina

O qualificado Conselho editorial nacional e internacional resulta da divulgação do periódico em diversos eventos. Desde o início, a revista também expressou preocupação com a sua internacionalização, expressa na constituição do Conselho editorial internacional, e, especialmente, com a preocupação constante de ter artigos de no mínimo dois pesquisadores estrangeiros em cada número. Cabe ainda registrar a presença do periódico em eventos sobre “internacionalização de periódicos da área de História da Educação”, entre os quais, cabe citar os ocorridos em: Valladolid/Espanha, fevereiro de 2015; Istambul/Turquia, IS-CHE, junho 2015; Macerata/Itália, fev. 2016. Essas participações resultaram em publicações: na revista *History os Education y Children’s litterature* (UNIMC/Macerta – Itália, 2015) e no livro *online* (FarenHouse/Salamanca-Espanha). Desde 2015, o periódico integra o grupo de pesquisa *Connecting Education. Global Information on History of Education*¹⁰.

¹⁰ É uma ferramenta científica desenvolvida por FahrenHouse com a colaboração de Connecting History of Education Working Group. O objetivo é canalizar, sem comentários ou opiniões pessoais, os fluxos globais de produção científica e promover o diálogo entre as diferentes tradições historiográficas de educação existentes no mundo. Integrada pela PUCRS/BR; Universidade de Valladolid/ES; Universidade de Foggia/IT; Universidade de Macerata/Itália.

A revista estrutura-se em: editorial, sessão especial, dossiês, artigos de demanda contínua, resenhas e documentos.

Os *Editoriais*, inicialmente, consistiam em uma breve apresentação de cada número. Com o processo de profissionalização cada vez maior de periódicos, a partir de 2015, a escrita dos editoriais passou a ser responsabilidade da professora Maria Stephanou (UFRGS).

A *Sessão Especial* foi criada para ser um espaço de homenagens à historiadores e pesquisadores na área, e, a partir de 2013, tem privilegiado publicar entrevistas com principais referências no campo da História da Educação.

Desde o primeiro ano de publicação, a revista publica dossiê. No entanto, a partir de 2000, tem sido constante, conforme o quadro abaixo. A sistemática de dossiê, parte de uma proposta aos editores pelo(s) organizador(es), o qual deve conter 5 artigos, sendo, no mínimo, dois de autores estrangeiros

Quadro 3: Dossiês temáticos

Ano	Número	Temática
1997	2	Memória e história da educação: questões teórico-metodológicas.
2001	10	Pesquisa em história da educação: perspectivas comparadas.
2002	11	O oral, o escrito e o digital em história da educação.
2003	14	Literatura e história da educação; Memória e escritos autobiográficos.
2004	16	História da cultura escolar: escritas e memórias ordinárias.
2006	19	A história da educação na formação do educador.
2008	26	Releituras históricas do ensino secundário.
2010	31	Currículos, práticas e cotidiano escolar na formação educacional, moral e cívica de cidadãos no espaço luso-brasileiro.
2011	35	Educação rural.
2012	38	Governo dos professores, governo das escolas: elementos para a história da institucionalização de mestres e alunos.

Continua

Quadro 3: Dossiês temáticos

Conclusão

Ano	Número	Temática
2013	39	Lugares de poder, produção e circulação dos saberes pedagógicos. Escritas estudantis em periódicos escolares.
	40	
2014	43	Educação Rural Lourenço Filho e o moderno ensino de Aritmética: produção e circulação de um modelo pedagógico.
	44	
2015	46	Um olhar histórico sobre o rendimento escolar: o percurso do aluno e a repetência Imagem e Cultura Visual
	47	
2016	48	A Educação nos Estados Unidos da América: do século 19 ao 20 Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares
	50	
2017	51	Da Itália ao Brasil: processos educativos e formativos - séculos 19 e 20

Fonte: Bastos & Ermel (2015), atualizado por Weiduschadt & Bastos (2017).

As publicações na forma de dossiês mantêm regularidade desde 2010. Anteriormente (1997-2009), esta prática aconteceu, mas não de forma sistemática. A partir de 2013 são publicados dossiês em duas edições anuais.

Pode-se perceber que as publicações em forma de dossiê vão ao encontro da exigência e necessidade de maior qualificação dos periódicos, em promover a circulação e edição de artigos que não sejam endógenos, ou seja, do mesmo grupo de pesquisa ou região. Dessa forma, busca socializar pesquisas de diferentes grupos, editando artigos centrados em uma temática específica, com pesquisadores nacionais, de diferentes regiões do país, e, ainda, pesquisadores internacionais.

Os dossiês também criam a facilidade de socializar e integrar diferentes grupos de pesquisa em torno de temáticas específicas e que podem ser cotejadas e comparadas. Com estes aspectos valorizados, trabalhos de diferentes regiões do país e de outros países permitem análises comparadas, percebendo diferenças e aproximações de uma temática central com objetos, contextos e fontes diferentes.

Em relação às temáticas apresentadas dos dossiês, pode-se perceber as características da corrente teórica metodológica da História Cultural, buscando focar objetos do cotidiano, da cultura escolar, das

diferentes possibilidades de fontes, de aspectos teóricos metodológicos elaborados com perspectivas mais interdisciplinares.

Os artigos de fluxo contínuo publicados devem estar relacionados à história e historiografia da educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões metodológicas e discussões em geral, pertinentes ao campo historiográfico. Devem ser inéditos, de autores brasileiros ou estrangeiros, escritos em língua portuguesa ou espanhola. Admite-se a publicação de textos em outras línguas, desde que acompanhados pela respectiva tradução. O processo de submissão, avaliação, edição e publicação são realizados por meio do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas, tradução licenciada do Open Journal Systems - OJS. A normalização do periódico segue padrões estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Utiliza-se, como base para transferência de direitos, a licença Creative commons attribution 3.0 para periódicos de acesso aberto, Open Archives Initiative (OAI), categoria green road.

Em seus 51 números foram publicados 498 artigos, 42 resenhas e 51 documentos inéditos, com a colaboração de 559 autores, dos quais 117 estrangeiros (França, Portugal, Itália, Espanha, Alemanha, Estados Unidos, Canadá, México, Argentina, Chile, Colômbia, Venezuela). A maioria dos autores nacionais está ligada às instituições de ensino superior, na condição de professores, pesquisadores, estudantes de programas de pós-graduação. Na perspectiva de internacionalização do periódico, desde o n. 41/2013, os artigos dos autores estrangeiros são publicados na língua de origem e em português. Os autores nacionais podem também publicar seus artigos em português e em inglês. Dentro dessa análise quantitativa, destacamos o número de artigos, resenhas e documentos categorizando os autores internacionais e nacionais.

Quadro nº4. Número total de artigos, resenhas e documentos, autores nacionais e internacionais

Revista	Artigos	Resenha	Documentos	Autores Estrangeiros	Autores Nacionais
1 – 1997	7	-	-	-	7
2 – 1997	9	-	-	-	9
3 – 1998	6	-	-	-	6
4 – 1998	10	-	1	1	9
5 – 1999	9	-	1	2	6

Continua

Quadro nº4. Número total de artigos, resenhas e documentos, autores nacionais e internacionais

Continuação

Revista	Artigos	Resenha	Documentos	Autores Estrangeiros	Autores Nacionais
6 – 1999	8	-	1	-	8
7 – 2000	7	-	1	4	4
8 – 2000	10	-	1	4	6
9 – 2001	7	-	1	2	5
10 – 2001	8	-	1	3	5
11 – 2001	12	1	1	1	11
12 – 2002	8	1	1	2	6
13 – 2003	7	1	1	2	5
14 – 2003	10	1	1	2	8
15 – 2004	7	1	1	3	4
16 – 2004	10	1	1	4	8
17 – 2005	9	2	1	2	9
18 – 2005	11	2	1	3	9
19 – 2006	18	1	-	2	24
20 – 2006	8	1	1	2	7
21 – 2007	8	1	2	2	8
22 – 2007	8	1	2	2	11
23 – 2007	8	1	2	2	11
24 – 2008	8	1	1	2	14
25 – 2008	9	1	2	2	9
26 – 2008	9	1	1	-	11
27 – 2009	9	1	1	1	8
28 – 2009	8	1	1	3	12
29 – 2009	8	1	1	1	9
30 – 2010	9	1	1	1	8
31 – 2010	8	1	1	-	8
32 – 2010	9	1	1	3	5
33 – 2011	6	1	1	3	3
34 – 2011	8	1	1	3	5
35 – 2011	6	1	1	3	3
36 – 2012	7	1	1	1	8
37 – 2012	9	1	1	3	6
38 – 2012	10	1	1	3	7
39 – 2013	11	-	1	3	8
40 – 2013	14	1	1	2	9
41 – 2013	11	-	1	3	8
42 – 2014	9	-	3	2	7

Quadro nº4. Número total de artigos, resenhas e documentos, autores nacionais e internacionais

Conclusão

Revista	Artigos	Resenha	Documentos	Autores Estrangeiros	Autores Nacionais
42 – 2014	9	-	3	2	7
43 – 2014	9	1	-	2	7
44 – 2014	9	1	1	2	7
45 – 2015	9	1	1	-	9
46 – 2015	13	1	1	3	10
47 – 2015	15	-	1	6	15
48 – 2016	15	2	1	2	13
49 – 2016	14	2	1	3	11
50 – 2016	20	2	1	4	16
51 – 2017	21	1	-	11	20
TOTAL	498	42	51	117	442

Fonte: Bastos & Ermel (2015) atualizado por Weiduschadt & Bastos (2017)

A sessão *Resenha*, presente a partir de 2001, visa divulgar publicações recentes ou obras reconhecidas academicamente, a partir análises críticas e de contribuições para a área da História e História da Educação.

A sessão *Documento*, presente desde o número 4 (1998), tem por objetivo publicar materiais considerados importantes e de difícil acesso, que possam servir de subsídio para a escrita da História da Educação. Em 2013, essa sessão também passou a publicizar a constituição de Acervos, de iniciativa de escolas, universidades e/ou de pesquisadores.

Com essa estrutura, a revista *História da Educação* tem servido como um veículo singular de divulgação de estudos no campo historiográfico e, também, uma fonte importante de consulta dos pesquisadores da área. Em função desse trabalho tem sido avaliada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior/Capes, no Qualis Periódico, desde 2002, com conceito A e classificada como sendo de âmbito nacional. Na última avaliação de 2012 foi classificada como A2. Em 2013 e 2014, recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq e da Capes. Em 2016, no Edital CNPq nº25/2016, a revista também foi contemplada com recursos financeiros para o ano de 2017, sendo a única da área.

Os artigos publicados têm colaborado significativamente para as discussões historiográficas, seja em relação a novas temáticas e objetos de pesquisa, seja em relação a documentos e categorias de análise. As pesquisas têm, por um lado, recolocado em pauta algumas antigas questões da pesquisa histórica - relação entre história e memória, por exemplo - e, por outro, problematizado e colaborado na construção dos novos objetos de interesse crescente da História da Educação - currículo, profissão docente, livros e manuais escolares, leitura, educação e escolas rurais, cultura escolar, imprensa de educação e ensino, escritas discentes.

A seguir, tenta-se sumariamente fazer um estado da arte dos artigos publicados nos 51 números da revista. Quanto ao recorte temporal dos artigos, constata-se uma centralidade no século 19 (31%) e 20 (60%), sendo ainda limitado o interesse por pesquisas que abarquem outros períodos da história da educação universal e brasileira. São poucos os pesquisadores da área de história da educação que pesquisam o período do Brasil colônia (século 16-18).

Quadro 5: Recorte temporal
Revista História da Educação (nº 1 a 51)

Períodos	Total de artigos
Idade Média	2
Século XVI	7
Século XVII	5
Século XVIII	15
Século XIX	76
Entre séculos XIX-XX	97
Século XX	289
Século XXI	26

Fonte: Bastos & Ermel (2015), atualizado por Weiduschadt & Bastos (2017).

Em relação aos dados do recorte temporal, a publicação de artigos com maior incidência no século XX condiz com a produção acadêmica intelectual do campo, que decorre de problemas relativos à conservação e acesso a documentos mais antigos, a constituição de acervos documentais, assim como, de uma política voltada ao patrimônio histórico-educativo.

Quanto à temática, constata-se uma maior incidência de textos que problematizam a pesquisa na área: aspectos metodológicos, fontes variadas, questões de historiografia. Também tem uma presença significativa estudos sobre a formação e profissão docente, imprensa de educação e ensino; história do livro e práticas de leitura; gênero, etnia, raça, imigração; história das instituições escolares; história da cultura escolar; história da educação rural. A esses temas segue-se uma pluralidade de focos de pesquisa, que evidenciam um olhar multifacetado, confirmado pela variedade de palavras-chave adotadas. No entanto, encontram-se lacunas importantes: história das instituições de ensino superior ou universidades; agremiações e sindicatos discentes e docentes; festas escolares; clubes escolares; estatísticas escolares; manuais e livros didáticos das disciplinas do currículo; história da adolescência ou juventude; história dos processos educativos de outros setores da sociedade.

Quadro 6: Temas pesquisados
Revista História da Educação (nº 1 a 51)

Temas	Total de artigos
História das ideias pedagógicas	103
História das práticas escolares	76
História dos currículos e das disciplinas	72
História dos atores educativos	57
Circulação e internacionalização	32
Discussão teórica metodológica	26
Espaço e materialidade escolar	44
História das Instituições Educativas	23

Fonte: Bastos & Ermel (2015), atualizado por Weiduschadt & Bastos (2017).

A pluralidade de temas pesquisados permite afirmar que os artigos publicados têm colaborado para as discussões historiográficas, seja em relação às novas temáticas e objetos de pesquisa, quanto a documentos e categorias de análise. Os estudos têm, por um lado, recolocado em pauta algumas antigas questões da pesquisa histórica - relação entre história e memória, por exemplo - e, por outro, problematizado e colaborado na construção dos novos objetos de interesse crescente da História da Educação - currículo, profissão docente, livros e manuais escolares, leitura, educação e escolas rurais, cultura escolar, imprensa de educação e ensino (BASTOS, 2015). Destaca-se a contribuição do peri-

ódico para o fomento da produção e circulação da pesquisa no campo da história da alfabetização (PERES, (2005), história da cultura escrita, especialmente das escritas infantis escolares e não escolares¹¹.

Quanto aos níveis de ensino mais pesquisados, observa-se que a maioria dos artigos aborda a educação em geral, sem identificar a fase da escolaridade. O ensino primário, que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro a quinto ano), período quando se processo a alfabetização, tem maior recorrência, tanto para o século XIX quanto no XX. Isto resulta da ampliação gradativa do ensino público no país.

Quadro 7: Níveis de ensino
Revista História da Educação (nº 1 a 51)

Nível de ensino	Total de artigos
Pré-escola	10
Ensino primário	116
Ensino médio	33
Ensino superior	45
Ensino em geral	287

Fonte: Bastos & Ermel (2015), atualizado por Weiduschadt & Bastos (2017).

Nota-se que ainda há níveis de ensino que podem ser explorados e pesquisados, há potencial para expandir investigações da educação infantil, ensino médio e superior. Ainda é relevante perceber que o nível denominado ensino em geral, pode não ter especificado o nível de ensino, mas pôde, ainda, ter contemplado pesquisas referentes a educação não formal, ou seja, aquelas que não fazem parte da educação escolarizada, mas presentes na organização dos diferentes grupos sociais e culturais.

Finalizando

A revista *História da Educação*, já com 51 números publicados, conforme a editora Maria Stephanou, em seu Editorial do número 50 (set/dez.2016), sintetiza em belas palavras o que tem sido a publicação

¹¹ Sobre, ver Dossiê “Escritas estudantis em periódicos escolares” (*História da Educação*, v. 17, n. 40, maio/ago.2013)

do periódico da ASPHE e, porque não dizer, de todos aqueles que labutam no campo da história da educação:

[...] concedeu espaço para palavras, tornou possível socializar saberes, por vezes dissonantes, outras convergentes, alguns anunciaram tendências, outros vislumbres de irrupções novas. Constituiu-se espaço do diverso. Temas constantes ou inusitados, abordagens renovadas, umas revisitadas. 51 números perfazem 20 anos, duas décadas de publicação ininterrupta. Cumprimos diversos caminhos e assumimos desafios, sugeridos pelos associados da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - ASPHE, solicitados pelos pares, prescritos pelas políticas de avaliação. Diferentes editores, distintas instituições de acolhida, autores frequentes ou de uma só passagem, especificidades nacionais ou estrangeiras, estiveram e estão aqui em cena, assim como as temporalidades variadas, seja quanto aos momentos, acontecimentos ou durações, que têm sido abordadas, antes e neste número. Enfim, 51 números constituem registro de memória de uma parte apenas, não menos substantiva, do campo de estudos da História da Educação, memória que é provisão para o futuro, vista ao longe. (Editorial, v. 20, n.50, p.3, set/dez.2016)

Em outro Editorial, Maria Stephanou faz um balanço da trajetória da revista e destaca, sem falsa modéstia, a necessidade de afirmarmos e tornarmos

[...] público não apenas nossos impedimentos e malogros, mas também nossos êxitos. O campo da Educação, em seu conjunto, precisa produzir uma visibilidade afirmativa. A trajetória desta revista confirma os muitos aprendizados e mudanças necessários ao longo do tempo, para que pudesse avançar como veículo qualificado de disseminação da produção de conhecimento em nosso país. Esse processo tem sido comum a outros periódicos da área da Educação, assim como, em especial, aos demais periódicos de História da Educação. (Editorial, v. 20, n.48, p.2, jan/abr.2016)

E concluí, que é nosso

Dever de memória, dever de registro: nenhum constrangimento há de nossa parte, como editores, em registrar este tom de conquista, pois somos testemunhas, desde 1997, do quanto um sin-

gelo projeto de divulgação de estudos entre pares foi sendo ampliado e adquiriu o estatuto e importância que hoje *História da Educação* possui no cenário acadêmico da área. Os indexadores são apenas mais um índice desse reconhecimento e os movimentos de internacionalização desde o primeiro número outro movimento fundamental. (n.48, p.3, jan/abr.2016)

Maria Stephanou ainda assinala o papel que a revista História da Educação deve ter como baliza para o presente e futuro do campo, somente “se puder, através da generosa publicização de pesquisas e reflexões, provocar leituras e apropriações estimulantes: “Não podemos assistir passivamente ao espetáculo de nossa própria vida. Temos de nos inserir modestamente no conjunto onde sentimos que há vontade de criação” (Le Goff, 1991)” (nº 43, p.8, maio/ago. 2015).

Em tempos presentes, caracterizados pelos torrenciais e incisivos questionamentos à produção acadêmica brasileira, especialmente em decorrência de metas e modelos prevaletentes de avaliação, História da Educação oferece à leitura não apenas uma diversidade de temas e autores, de abordagens originais ou de aprofundamento, mas, sobretudo, lança ao exercício do debate, da memória, este conjunto de artigos que integram os seus cinquenta e um números.

Nos seus 20 anos de marcante atuação na produção de pesquisas e na reflexão teórica-metodológica do campo, a ASPHE e a nossa revista, em conjunto com suas congêneres, tem contribuído significativamente para a consolidação da área de História da Educação no Brasil e para a ampliação do diálogo em busca de caminhos para a educação brasileira.

Mas os desafios continuam....

Referências

AUGRAS, M. Uma entrevista com Jacques Le Goff. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 262-270, 1991.

BARAUSSE, A. A Pesquisa em História da Educação. Entrevista com Maria Helena Camara Bastos. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 4, n. 1, 2017 (no prelo).

BASTOS, M. H. C.; ERMEL, T. de Freitas. História da Educação/ASPHE (Brazil). In: HUERTA, J.L.; CAGNOLATI, A.; FERNÁNDEZ, A.D. (Orgs.). **Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World**. 1ed. Salamanca: Fahren House, 2015, p. 83-94.

BASTOS, M.H.C; QUADROS, C.; STEPHANOU, M. Revista “História da Educação” da ASPHE (Brasil): compartilhando estudos e pesquisas desde 1997. **History os Education y Children’s litterature**. UNIMC/Macerta/Itália, X.1, p. 57-64, 2015.

PERES, E. A Revista História da Educação e a produção no campo da história da alfabetização. In: XI ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A CONTRIBUIÇÃO DOS 10 ANOS DA ASPHE. **Anais...** Pelotas: Seivas Publicações/FAPERGS, 2005. CdRom.

PERES, E. T.; BASTOS, M.H.C. A Associação Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE: a trajetória de uma rede de pesquisadores. **Educação em revista**. FAE-UFMG. Belo Horizonte, nº 34, dez. p. 221-227, 2001.

STEPHANOU, M. Apresentação. **História da Educação/ASPHE**, v.19, n.46, mai/ago. p. 7-14, 2015.

_____. Apresentação. Dever de Memória, dever de registro: a revista História da Educação em seu 19º ano. **História da Educação/ASPHE**, v. 20, n.48, p.5-10, jan/abr. 2016.

_____. Apresentação. Um espaço para as palavras, memórias e saberes: contributos de uma (re) vista ao longe. **História da Educação/ASPHE**, v.20, n.50, p. 5-11, set/dez.2016.

Periódico

História da Educação/ASPHE, v.1, n.1, abr.1997 a v.21, n.51, jan/abr. 2017.

CAPÍTULO VII

O Histedbr, o grupo de estudos marxistas em educação e a elaboração de um corpo teórico mediador entre os fundamentos históricos da educação e as proposições pedagógicas concretas*

Cláudio Félix dos Santos

Em primeiro lugar gostaria de agradecerem nome do grupo de estudos marxistas em educação o convite para participar deste momento de balanço, comemoração e celebração destes 30 anos do HISTEDBR marcados por uma vigorosa produção cujas ramificações se fazem presentes nas várias universidades e grupos de pesquisa no território nacional com importantes desdobramentos para o conhecimento da história da educação brasileira.

Gostaria de registrar que a elaboração deste texto teve a contribuição do Professor Newton Duarte e da professora Lígia Márcia Martins (coordenadores do grupo de Estudos Marxistas em Educação), bem como do estudo da professora Ana Carolina Galvão Marsiglia acerca da origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, o qual será apresentado neste evento e publicado nos anais do mesmo.

Nesta exposição tenho por objetivo desenvolver uma reflexão acerca das contribuições do HISTEDBR no campo da história e historiografia da educação articulada ao trabalho realizado pelo Grupo de Estudos Marxistas em educação na construção coletiva da pedagogia histórico-crítica e das proposições de um corpo teórico mediador entre os fundamentos da educação e as proposições pedagógicas concretas para o trabalho educativo.

Tomo como ponto de partida o entendimento de que o conhecimento da história da educação brasileira, por meio da produção histo-

*DOI-10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.109-120

riográfica do HISTEDBR, ganhou um importante impulso nestes últimos 30 anos. Indubitavelmente, esses passos na compreensão histórica dos processos educativos, das instituições escolares, das lutas pela escola pública, dos embates da política educacional e de tantas outras temáticas oportunizaram um acesso crítico ao levantamento de problemáticas e objetos de pesquisa que enriqueceram tanto os estudos acadêmicos, quanto às lutas de educadores e entidades em defesa da educação pública que se quer de qualidade, gratuita e laica.

Esta produção pujante tem sua origem no quadro da intensificação das lutas sindicais e populares contra o golpe militar e pela reorganização da classe trabalhadora em finais da década de 1970 e início dos anos 1980 no Brasil. A organização de associações nacionais e regionais de educadores, acompanhando as lutas sociais no país¹, impulsionou a formação de um amplo movimento no campo educacional com fundação de importantes entidades tais como a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979; a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) fundada em 1977; O CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), fundado em 1978; além da criação de entidades como a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) que altera sua nomenclatura para CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) no ano de 1989; a ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) em 1981. (Saviani, 2007).

Toda esta movimentação sócio-política refletiu, em maior ou menor grau, entre alguns grupos de pesquisa e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora no interior das universidades deixando marcas e legados que se fazem presentes ainda hoje. Não por acaso comemoramos os 30 anos do HISTEDBR, o qual tem por metodologia de trabalho a elaboração coletiva do conhecimento que problematiza a prática social, instrumentalizando criticamente pesquisadores, professores e militantes em suas atividades.

Ao tratar da relação entre o HISTEDBR e o grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, não poderemos fazê-lo sem nos referirmos à mediação da pedagogia histórico-crítica.

¹ É nesse período que se organizam o movimento indígena, o movimento de sem-terra – com destaque ao MST, o movimento de mulheres, os movimentos contra a carestia, a fundação da Central única dos Trabalhadores e do Partido dos Trabalhadores, dentre outras.

Essa corrente pedagógica, cujas bases fundacionais se deram no final da década de 1970 pelo professor Dermeval Saviani, caracteriza-se como uma pedagogia marxista, portanto, como uma teoria que tem por perspectiva contribuir, no âmbito da educação, com as lutas da classe trabalhadora e povos oprimidos na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista.

Não há ingenuidade alguma ao fazer esta afirmação, pois não se trata, nem se está afirmando, ser a educação a instância em si e por si que superará as contradições oriundas das relações sociais de exploração e dominação próprias ao sistema da propriedade privada dos grandes meios de produção. O que a pedagogia histórico-crítica problematiza e defende é a possibilidade de a educação, em especial a educação escolar, ser ponto de apoio na luta concreta pelo socialismo. E isso se dá, conforme já respondeu Dermeval Saviani, atentando à especificidade da educação escolar neste combate que é o de oportunizar a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, sobretudo na escola pública, a escola em que a maioria se encontra.

Por assumir essas perspectivas, não raras vezes, aqueles que se fundamentam na pedagogia histórico-crítica são acusados de ingênuos, equivocados, reformistas, conteudistas (em sentido pejorativo, unilateral) e toda uma sorte de adjetivos sob a alegação de que a educação escolar não tem importância estratégica na luta pelo socialismo, dentre outros motivos, porque o processo de transmissão e apropriação do conhecimento é mera reprodução dos valores e conhecimentos produzidos pela sociedade burguesa, pouco contribuindo para os avanços das lutas das organizações dos trabalhadores.

Divergências com nossos colegas e companheiros de combate à parte, a pedagogia que se anuncia como histórica e crítica assim o faz porque em suas formulações teóricas - sobre e para a prática educativa - não perde de vista o movimento histórico com suas contradições e transformações, ao passo que é crítica porque enraizada na história se aporta na totalidade destas relações buscando as determinações além das formas e das aparências que interferem nos processos educativos e no trabalho pedagógico.

Nestes mais de 30 anos de percurso da pedagogia histórico-crítica no cenário educacional houve muitas variações em termos de adesão por parte dos educadores brasileiros a esta teoria. No prefácio a

7ª edição do livro “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações”, Saviani (2005) analisa que no início dos anos 1980 a pedagogia histórico-crítica surgiu como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, quanto das visões crítico-reprodutivistas expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Nesta década de 1980, esta proposta pedagógica conseguiu razoável difusão.

Por sua vez, na década de 1990, a ascensão dos governos ditos neoliberais, o refluxo dos movimentos progressistas tendo por mote a derrota da experiência soviética e do Leste europeu, tencionou um recuo bastante latente. Vivia-se o período do avanço da agenda pós-moderna na filosofia e ciência, articulado ao desenvolvimento acelerado de teorias neo-produtivistas, com base nos fundamentos didático-pedagógicos não-críticos, tais como as pedagogias do “aprender a aprender”² presentes no ideário neo-conservador e a-crítico. Desdobra-se neste período uma onda de afastamento de intelectuais dos referenciais marxistas e, no campo da educação, da pedagogia histórico-crítica.

Nos anos 2000, no prefácio à 8ª edição de Pedagogia Histórico-crítica, Saviani (2005) afirma “que o interesse pela pedagogia histórico-crítica parece recobrar novo vigor neste início de novo século.” Os fatos vão demonstrando o avanço da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. Tomo como exemplos desse interesse alguns eventos e experiências formativas nos anos 2000, tais como o seminário Pedagogia Histórico-crítica 30 anos, realizado em Araraquara, no final do ano de 2009; os vários eventos acadêmicos que vem sendo realizados no Brasil, bem como as experiências de implementação em governos municipais e estaduais da teoria como fundamento para a elaboração de currículos e embasamento de práticas educativas (não sem problemas, contradições e desafios). É de se notar também o interesse pelos estudos histórico-críticos em dissertações, teses, monografias de final de curso de graduação.

²As pedagogias do “aprender a aprender” correspondem a um conjunto de teorias pedagógicas cujos princípios valorativos têm sua centralidade “na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir este saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.” (DUARTE, 2006, p. 8)

No processo de desenvolvimento desta teoria pedagógica foi criado, no ano de 2002, o Grupo de Estudos Marxistas em Educação sob a coordenação geral do professor Newton Duarte e da professora Maria Célia Marcondes de Moraes. A professora Maria Célia faleceu em 2008 e a vice coordenação do grupo foi assumida pela professora Lígia Márcia Martins.

No diretório de grupos de pesquisa do CNPq assim está anunciada as metas de repercussão dos trabalhos deste coletivo de pesquisa:

O grupo tem por objetivo contribuir para a construção da pedagogia histórico-crítica, entendida como uma pedagogia marxista. Dessa forma o grupo alia-se à luta que Dermeval Saviani tem travado em defesa da socialização, pelo trabalho educativo escolar, do conhecimento científico, filosófico e artístico [...]³.

O Grupo vem dando materialidade a uma preocupação explicitada por Newton Duarte no ano de 1992 quando da defesa de sua tese de doutoramento com o título *A Formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano*, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em 15/10/1992. Essa tese foi publicada no ano seguinte como livro, tendo por título *A Individualidade Para Si*. Na apresentação da obra ele anuncia a necessidade de uma produção coletiva visando a “elaboração de um corpo teórico mediador entre o campo dos fundamentos da educação e o campo da construção de propostas pedagógicas concretas.” (DUARTE, 2013, p. 5).

Trata-se, portanto, do esforço de pesquisadores e educadores visando o desenvolvimento de uma teoria pedagógica que necessita, tanto do momento da crítica às concepções e dispositivos burgueses de educação, quanto da elaboração de propostas concretas para que o trabalho educativo seja enriquecido cada vez mais por meio da atividade consciente acerca da apropriação das objetivações humanas e do como fazer para que essas objetivações sejam apropriadas da melhor forma pelos indivíduos.

O grupo de Estudos Marxistas em Educação se insere no cenário das pesquisas em educação com uma proposição muito clara: a de elaborar conhecimento teórico reconhecendo que aos avanços obtidos

³(GRUPO DE ESTUDOS MARXISTAS EM EDUCAÇÃO).

Fonte: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/0084824066743990>. Acesso em 30 jun. 2016

no plano dos fundamentos da educação, e neste sentido o HISTEDBR tem legado contribuições fundamentais, são necessárias formulações teóricas mediadoras que auxiliem no “que fazer” das práticas educativas tomando a prática social, isto é realidade, como ponto de partida e de chegada do ato educativo.

Para tanto, os estudos do grupo se dirigem à elaboração e ao aprofundamento de conhecimentos que priorizam a educação escolar, espaço, aliás, pouco privilegiado pelos marxistas quando discutem táticas e estratégias de luta contra o capital e em favor do socialismo. Para o nosso coletivo de pesquisa,

[...] o processo escolar de socialização do conhecimento sistematizado é considerado um elemento estratégico fundamental no processo de superação da sociedade baseada na lógica do capital. Apoiando-se na tese de que não há prática revolucionária sem teoria revolucionária, o grupo parte do pressuposto de que as contribuições do trabalho educativo para um processo de transformação social radical não serão concretizados sem avanços no campo da elaboração de uma teoria pedagógica marxista⁴.

Temos como objetivo final produzir contribuições concretas para o trabalho realizado pelos professores em todos os níveis de ensino que buscam um ponto de apoio para o desenvolvimento de práticas educativas na luta contra a alienação e assim colaborar para “um redirecionamento do pensamento educacional brasileiro que, desde o final do século XX, deixou-se dominar quase que inteiramente por princípios oriundos do pragmatismo neoliberal, do ceticismo epistemológico pós-moderno e da negatividade intrínseca às pedagogias do aprender a aprender no que se refere à tarefa de socialização do conhecimento por meio do ensino escolar⁵.”

Mediante essas finalidades, nosso esforço tem sido o de contribuir com o aprofundamento e enraizamento da pedagogia histórico-crítica entre educadores da educação básica e superior lançando mão de estudos articulados à filosofia da educação, psicologia da educação tendo por suporte a psicologia histórico-cultural, aos estudos no campo

⁴(GRUPO DE ESTUDOS MARXISTAS EM EDUCAÇÃO)

Fonte: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0084824066743990>. Acesso em 30 jun. 2016

⁵(GRUPO DE ESTUDOS MARXISTAS EM EDUCAÇÃO)

Fonte: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0084824066743990>. Acesso em 30 jun. 2016)

dos fundamentos didático-pedagógicos da educação, da política educacional e do currículo. Portanto, não se trata de um grupo temático, digamos assim, mas de um coletivo de pesquisa que se articula e tem sua unidade na teoria marxista e na pedagogia histórico-crítica.

Nos últimos anos, o grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação tem tido uma aproximação cada vez maior como HISTEDBR e este, por sua vez, tem aberto espaço em seus eventos para a discussão da Pedagogia Histórico-Crítica. Como exemplo desta aproximação destacaria os seguintes momentos: no IX seminário nacional do HISTEDBR ocorrido no ano de 2012, a conferência de abertura teve por título *a pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira*. A mesma foi proferida pelo professor Newton Duarte. Outro momento foi a XII jornada nacional do HISTEDBR no ano de 2013 a qual teve como temática: *A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Na XII Jornada nacional associada ao X seminário nacional do HISTEDBR, realizados no Maranhão, no ano de 2014, foi criado o eixo temático *Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito dos Grupos Temáticos das jornadas e seminários do HISTEDBR*. (MARSIGLIA, 2016).

Destacamos ainda a iniciativa de pesquisadores ligados ao HISTEDBR no oferecimento de disciplinas em programa de pós-graduação tendo por objeto de discussão a Pedagogia Histórico-Crítica. Marsiglia (2016) contabilizou,⁶ parcialmente, desde os anos 2010, a oferta de 15 disciplinas que têm por objeto de discussão esta teoria pedagógica. Além das presenciais, foram oferecidas quatro disciplinas por meio de videoconferência desde o ano de 2011, a saber: *Pedagogia Histórico-Crítica e movimentos sociais* (2011); *Pedagogia Histórico-Crítica uma construção coletiva* (2012); *Dimensões teóricas e práticas da Pedagogia Histórico-Crítica* (2014); *Pedagogia Histórico-Crítica e a educação pública* (2015). As videoconferências estão disponíveis no site da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Fica claro o caminho que estamos trilhando na ampliação das relações e da produção coletiva no que diz respeito à cooperação teórica e prática para o aprofundamento do conhecimento da história da educação, em especial de uma teoria pedagógica contra-hegemônica (a

⁶ A autora ressalta que “realizar esse levantamento é uma tarefa a qual deve se dedicar uma pesquisa extensa e detalhada.” A mesma iniciou recentemente um projeto de pesquisa que investiga a pedagogia histórico-crítica no quadro da educação brasileira.

pedagogia histórico-crítica), bem como para a elaboração de um corpo teórico mediador entre os fundamentos da educação e as práticas educativas.

Postas estas reflexões, e a guisa de conclusão, gostaria de ressaltar que nestes 30 anos do HISTEDBR e dos 14 anos do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, todos fundados em momentos históricos de ascenso das massas, de lutas sócio-políticas e de anseios por transformações profundas na estrutura da sociedade vemos, neste momento, recrudescer uma onda conservadora de direita; uma verdadeira política de guerra contra os direitos dos trabalhadores, a democracia e a soberania nacional que se expressa nos vários âmbitos da sociedade.

É emblemático comemorarmos 30 anos do HISTEDBR neste momento temeroso⁷ e conturbado da história do Brasil no qual as narrativas e interpretações de seus reflexos nas políticas, nos processos formativos e nas lutas por educação já se encontram em disputa. Historiadoras e historiadores da educação, pesquisadoras e pesquisadores da área, professoras e professores da rede básica e da universidade, militantes, enfim, todos aqueles que utilizam de seu ofício para produzir munição para as “armas da crítica” encontram-se em um período em que mais do que nunca as articulações e unidades são necessárias para o combate aos retrocessos políticos e teóricos que se desenham em escala mundial, com marcas na educação. Uma delas, e que ganhou uma proporção considerável, diz respeito ao movimento escola sem partido⁸ qual, de um movimento isolado, passou a ocupar espaços maiores no debate nacional ao ponto de suas reivindicações serem incorporadas no projeto de lei no Senado, o PLS 193/2016, de autoria do Senador Mag-

⁷No período em que ocorre o X Seminário nacional do HISTEDBR, o país passa por um momento de instabilidade marcado pelo processo de Impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff do Partido dos trabalhadores, articulado pela maioria do congresso Nacional, Setores do Judiciário, do Ministério Público e do próprio partido aliado da presidente (PMDB).

⁸O Movimento escola sem partido é um movimento de “pais, estudantes, contribuintes e consumidores de serviços de educação (...) preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” As ideias foram se espalhando e tem feito parte do debate atual em educação. São objetivos do movimento escola sem partido: a descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas; **respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.** (Fonte: <http://www.escolasempartido.org/>).

no Malta.

Esta é apenas uma das muitas investidas contra o pensamento marxistas em educação, o qual, como não é novidade, é e continuará sendo acusado de doutrinário e manipulador. Muito destes discursos e práticas ganharam força, em sua devida medida e proporção, por meio dos recuos teóricos produzidos no interior da própria universidade, em especial pelo “Marxismo penitente”, expressão irônica formulada por José Paulo Neto para designar o marxismo

[...] praticado por Marxistas e ex-comunistas (ou seriam pós-comunistas) que, para purgar-se do desastre em que se saldou a experiência do chamado “socialismo real”, pretendem superar a “ortodoxia metodológica” pela via do pluralismo, transitar da modernidade do socialismo científico para a criatividade pós-moderna da reinvenção das utopias, substituir a exigência da supressão da propriedade privada dos meios fundamentais de produção pelo controle social do mercado, deslocar as “velhas” concepções das lutas de classes pelas “novas” lutas sociais moleculares, enfim propor, em lugar do “ultrapassado” projeto revolucionário, a constituição de um novo contrato social. (NETTO, 2004, p.9)

Nesta mesma perspectiva recorro às reflexões do professor José Claudinei Lombardi que com seu rigor teórico e sua incansável disposição prático-política em fazer avançar as fronteiras do HISTEDBR, avalia que:

O discurso apologético do *novο* também se tornou moda na educação, ficando evidente que trata-se de um posicionamento politicamente caudatário de uma perspectiva negadora da revolução e da transformação da história. Trata-se, particularmente, de uma postura de ataque e confronto com o marxismo. [...] apresentando Marx e Engels como ultrapassados e típicos pensadores do século XIX. No geral afirma-se que assumir o marxismo é adotar uma perspectiva envelhecida, que não tem mais nada a dizer para o homem globalizado do século XXI. (Lombardi, 2010, p. 23)

Lombardi (2010) entende que atualmente a força da agenda pós-moderna se reduziu, mas “penetrou fortemente na filosofia, na ciência e na educação, tornando a ênfase no particular, na subjetividade,

no discurso e na memória, uma presença hegemônica na pesquisa e na prática educacional.” (idem, p. 24).

Estes enfrentamentos continuarão a existir por um bom tempo. Como sabemos são muitos os desafios que temos a trilhar, assim como são muitas as conquistas que alcançamos. As três décadas de existência do HISTEDBR é algo da maior importância e revela o potencial do quanto ainda se tem por fazer.

Em nome do grupo de Estudos Marxistas em Educação, parabéns o HISTEDBR fazendo votos que mantenhamos essa parceria na elaboração coletiva do conhecimento que se quer contribuinte nas lutas pela emancipação humana as quais, neste momento, se articulam ao campo político progressista e de esquerda, ao movimento popular e sindical que afirmam: Fora Temer! Nenhum direito a menos!

Referências

DUARTE, N. ; SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GRUPO DE ESTUDOS MARXISTAS EM EDUCAÇÃO. disponível em <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0084824066743990>>. Acesso em 30 jun. 2016

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011a.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. In X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR: 30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016) CONTRI-

BUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Anais...** Campinas, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

NETTO, J. P. **Marxismo impenitente:** contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **História das Ideias Pedagógicas.** Campinas: Autores Associados, 2007.

PARTE III
BALANÇO DAS PRODUÇÕES DO HISTEDBR

CAPÍTULO VIII

Balanço dos Seminários Nacionais e Jornadas do Histedbr¹

Ana Elizabeth Santos Alves²

Maria de Fátima Rodrigues Pereira³

Maria José Ariz do Rosário⁴

Os eventos científicos constituem espaços de apresentação da produção científica de professores e alunos da graduação e pós-graduação com o propósito de refletir sobre o estágio atual do conhecimento em um determinado campo temático, além de incentivar o diálogo entre os grupos e redes de pesquisa. As comunicações de trabalhos possibilitam divulgar e debater resumos de estudos acadêmicos desenvolvidos nas universidades e faculdades. O Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) promove Seminá-

¹DOI- 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.123-144

¹Colaboraram com a elaboração deste Balanço os seguintes grupos:

Da UFPA: Professora Clarice Nascimento de Melo, Professor Alberto Damasceno e os alunos: Briana Barreto, Bianca Ferreira de Oliveira, Larissa Soares, Jesus Costa, Carlos Ely, Ana Herica Clarindo Lima, Yara Lucena, José Filho, Camila Moreira, Anália do Rosário Leão e Leomar Nogueira

Da UTP: Daniele Santana Borges (mestranda, PPGED) e Daíse Cristina Alavares Lima (bolsita de estágio)

Da UESB: professora Ivana Silveira; bolsistas de iniciação científica: Viviane Novaes, Daiane Andrade, Rozeli Silva, Mércia Oliveira, Taís Santos, Carlos Alberto Dantas, Carlos Augusto Dantas, Ana Paula Cunha, Fábio Santos, Danyela Sousa, Elpídia de Menezes; alunos do Programa de pós-graduação Memória Linguagem e Sociedade: Priscila Carneiro, Luciana Mendes, Cristina Cabral, Mirian Almeida, Tânia Rocha, Camila Silveira, Gilneide Lima, Cleidiana Almeida, Urânia Amaral e Daniela Sampaio;

e colaboradores do Museu Pedagógico da UESB: professor João Carlos da Silva (Unioeste), Daniella Carvalho e Daniela Moura.

²Doutora em Educação. Professora do Programa de pós-graduação em Memória Linguagem e Educação da UESB. Membro do Museu Pedagógico da UESB e do Histedbr. ana_alves183@hotmail.com

³Doutora em Educação. Professora do Programa de Educação, mestrado e doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná. maria.pereira@utp.br

⁴Doutora em educação. Professora da UFPA, membro do HISTEDBR e coordenadora do Programa Conexões de Saberes/UFPA. zezerosario@hotmail.com

rios Nacionais e Jornadas com o objetivo de socializar pesquisas no âmbito da história da educação.

Nos 30 anos de existência o HISTEDBR articulou-se em torno de 30 grupos de pesquisa no campo da História da Educação, organizados em diversos Estados brasileiros: Alagoas, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins, promovendo 9 Seminários e 12 Jornadas contabilizados até o ano de 2014.

Em reunião de coordenadores dos grupos de trabalho do HISTEDBR, durante a XII Jornada, ocorrida em Caxias no Maranhão, de 2 a 4 de Dezembro de 2014, definiu-se que se fizesse um balanço dos Seminários e Jornadas, especialmente das comunicações científicas, com vistas a ser apresentado no X Seminário previsto para 2016 na Unicamp. Há “entendimento do conceito de balanço como uma radiografia, isto é uma descrição razoavelmente detalhada do estado em que se encontra uma área de conhecimento, num momento determinado” (SAVIANI, 2015, p. 80). O nosso propósito nesse momento é somente descrever de forma sucinta os dados e deixar a análise detalhada da produção para futuros trabalhos. Não é uma tarefa fácil inventariar o conjunto da produção realizada pelos Seminários e Jornadas uma vez que trata-se da produção comunicada em um total de 3.250 textos.

Outros estudos já fizeram exames sobre a produção do HISTEDBR. Faria Filho e Vidal (set-2002, fev-2003) ao avaliarem a constituição histórica da produção de trabalhos em história da educação, ressaltam a participação do HISTEDBR como um dos grupos ativos no incremento de pesquisas na área, responsável pelo crescimento da diversidade metodológica e a emergência de investigações baseadas em fontes documentais. Os autores destacam a articulação do grupo com pesquisadores de vários Estados do Brasil. No acervo Navegando pela História da Educação (2006) constam dois estudos⁵ que realizaram balanços sobre a produção do HISTEDBR no período do Brasil Império. Há também texto apresentado em mesa redonda da VI Jornada, em 2005, que realiza uma discussão “acerca do método de ensino no pro-

⁵“Brasil império: estado da arte em história da educação brasileira – HISTEDBR – estudo dos intelectuais” da Profª Maria Cristina Gomes Machado; e “O estado da arte em história da educação no Brasil império: mapeamento preliminar da produção do HISTEDBR nas Jornadas, Seminários e Revista on-line” da Profª Anaete Regina Schelbauer.

cesso de institucionalização das escolas primárias no final do Império e no período da primeira república” por meio do mapeamento dos resumos de comunicações inscritas em eventos promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação- SBHE e HISTEDBR. (SCHELBAUER, 2007, p. 230).

Além desses estudos, há descrições e análises sobre os Seminários e Jornadas em livros publicados pelo Histedbr⁶.

A organização dos Seminários e Jornadas do HISTEDBR está ligada à própria origem do grupo. Entre 1986 e 1990, doutorandos em filosofia e história da educação da Unicamp e professores orientadores sob a coordenação do professor Dermeval Saviani formaram um grupo de estudos e pesquisas com base nos temas das teses desses alunos, denominado de História, Sociedade e Educação no Brasil. “À medida que esses alunos iam concluindo as suas teses e em conjunto com os professores, decidiram que o grupo deveria ter um caráter permanente”. Diante da necessidade de ampliação foi transformado em um “Núcleo Permanente de Pesquisas”, agregando outros professores e seus respectivos orientandos. Assim, formou-se um grupo articulador permanente de pesquisa em GTs distribuídos em outros Estados (14 Estados). Após a constituição desse Núcleo de pesquisa organizou-se o I Seminário. (SAVIANI; LOMBARDI, 2002, p. 147)

Neste texto apresentar-se-á um resumo sobre os Seminários de 1991-2012 e Jornadas de 2002-2014, destacando os eixos temáticos com maior concentração de trabalhos. A título de conclusões provisórias ressaltam-se comentários pontuais referentes a uma amostra de dois seminários: o V seminário ocorrido em 2001 e o IX em 2012 – sobre procedimentos metodológicos e autores mais citados nas referências bibliográficas dos textos. Por fim, destaca-se o eixo Políticas educacionais como uma temática constante ao longo das Jornadas e Seminários.

Seminários Nacionais⁷

O I Seminário aconteceu em 1991, na UNICAMP – FE, em “duas etapas: entre os dias 06 e 10 de maio e 09 e 13 de setembro. O

⁶ Listamos no item Referências os títulos de alguns livros publicados pelo grupo.

⁷ A maioria das informações sobre os seminários está no site dos eventos. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br

tema escolhido foi “Perspectivas Metodológicas da Investigação em História da Educação”. A temática do evento atendeu a necessidade de refletir sobre as “Perspectivas teórico-metodológicas para a investigação em História da Educação”. Foi também o momento em que se pensou no desenvolvimento do projeto coletivo de levantamento, organização e catalogação das fontes. Embora tenham sido apresentados trabalhos nesse seminário, não houve a publicação dos Anais⁸. No ano seguinte, em 1992, na UNICAMP – FE, ocorreu o II Seminário, entre os dias 06 e 10 de abril, cujo tema foi “Fontes primárias e secundárias em História da Educação Brasileira”. O objetivo central desse evento consistiu em debater as principais correntes metodológicas da investigação histórica e conhecer os principais trabalhos realizados sobre fontes da educação brasileira. Embora tenham sido apresentados trabalhos nesse seminário, não houve a publicação dos Anais.

O III Seminário ocorreu em 1995, na UNICAMP – FE, entre os dias 15 e 17 de novembro de 1995, no qual discutiu-se a “Socialização da produção acumulada pelo Grupo e avaliação dos resultados”, (LOMBARDI, 2000, p. 14). O evento foi realizado com o objetivo de debater as pesquisas produzidas pelo grupo. A construção dos eixos temáticos que norteiam os eventos têm como base os temas das comunicações científicas apresentadas no III Seminário. Dentre os sete eixos temáticos definidos por meio dos textos das comunicações, o eixo que teve a maior concentração de trabalhos apresentados foi o de Levantamento e Catalogação de Fontes, com 21 trabalhos (LOMBARDI, 2000, p.14), representando 30% do total geral.

A institucionalização do Grupo junto à Faculdade de Educação da UNICAMP ocorreu nesse ano, como também o início do projeto “Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira”, agregando grupos de trabalhos de vários Estados do país, principalmente de estudiosos que delimitam os seus problemas de pesquisa com o uso de fontes documentais (SAVIANI, 2002, p. 16).

Das temáticas levantadas no III seminário, delimitou-se 3 (três) Linhas de Pesquisa que passaram a aglutinar os trabalhos do grupo: 1) Historiografia e Concepções Teórico-Metodológicas da História da Educação: caracteriza-se por estudos com ênfase na Historiografia e/ou de análise de Questões Teórico-metodológicas da produção histórico-

⁸O que impede um maior detalhamento das discussões realizadas.

educacional brasileira; 2) Estudos Temáticos e História Regional da Educação: comporta projetos que objetivam a pesquisa de problemas e temas da história da educação brasileira, bem como estudos exploratórios que tenham recorte regional (geograficamente delimitado) da educação brasileira; 3) Estudos Histórico-biográficos do Pensamento Educacional: situam os projetos que têm por objetivo a análise de pedagogos ou personagens ilustres com importância nacional ou regional, para a compreensão histórica da educação⁹.

No desenvolvimento dos três primeiros Seminários se observa que as pesquisas implementadas pelo grupo vão sendo articuladas em torno desse projeto, respeitando a diversidade e pluralidade de interesses dos membros. Houve o início de pesquisas históricas da educação sobre temáticas regionais, tendo por base as fontes levantadas e catalogadas. Naquela ocasião, a prioridade era debater questões teórico-metodológicas (teorias e métodos) com o objetivo de fundamentar as pesquisas do campo histórico-educacional brasileiro. Os estudos do grupo priorizaram desenvolver pesquisas baseadas em fontes documentais e os resultados desse trabalho contribuíram para fortalecer a execução do projeto coletivo do grupo: “Levantamento, organização e catalogação das fontes”¹⁰.

Os eixos temáticos foram sendo construídos a partir da identificação teórico-metodológica dos trabalhos produzidos pelo grupo.

O IV Seminário, realizado em 1997, na UNICAMP – FE, apresenta no *site* 91 comunicações científicas, sem identificação por eixo temático. No levantamento dos textos identificamos uma concentração de 28,6% trabalhos com a temática História das Instituições escolares públicas nos séculos XIX e XX. As conclusões do IV Seminário levaram o grupo a pensar no desenvolvimento de um projeto coletivo de pesquisa de âmbito nacional, envolvendo nacionalmente todos os grupos de trabalho. O tema escolhido para o projeto foi a História da escola pública no Brasil. A organização do evento consistiu em um momento de discussão para definir o projeto de pesquisa: “Reconstrução histórica da escola pública no Brasil (1870-1996)”. No evento, deu-se ênfase às questões teóricas e metodológicas no campo

⁹Informações levantadas na Apresentação sobre o grupo no site do Histedbr. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br

¹⁰Informações levantadas na página de apresentação do IV Seminário, em 1997. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br).

da História e a importância para a pesquisa educacional. A conferência de abertura proferida pelo Prof. Dermeval Saviani traz essa preocupação, pois explica "a pouca familiaridade dos historiadores com o trato da teoria, com a reflexão filosófica e epistemológica da ciência" (SAVIANI, 1998, p. 8) e avalia as consequências para a pesquisa educacional. (LOMBARDI, 2000; LOMBARDI, JACOMELI e SILVA, 2005)¹¹.

O V Seminário ocorreu em 2001, na UNICAMP – FE, período em que o HISTEDBR comemora 15 anos de fundação e 10 anos de institucionalização, além de ser também lembrado como um marco para ressaltar a formulação do projeto de pesquisa do grupo que engloba “a reconstrução histórica da escola pública no Brasil” e a consolidação da identidade teórico-metodológica. A articulação de um coletivo de trabalho formado por diferentes grupos institucionais abriu a possibilidade para uma diversidade teórico-metodológica da produção. Entretanto, considerou-se fundamental que o grupo tivesse uma “identidade teórica definida como condição para empreender um projeto de investigação histórico-educativa que permita apreender a história da educação brasileira em sua dinâmica concreta, isto é, como síntese das múltiplas, complexas e contraditórias determinações que a caracterizam” (SANFELICE, 2002, p.2; SAVIANI; LOMBARDI, 2002, p.156).

O V seminário teve como tema “Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação” e o foco central das análises sobre a escola pública. (LOMBARDI; JACOMELI; SILVA, 2005). A escolha desse tema partiu da tese de que para compreender a história da sociedade e a história da educação é fundamental considerar o movimento do capital (SANFELICE, 2000, p.03). É o momento de consolidação da identidade teórico-metodológica do grupo “na busca de superação da visão tradicional da história da educação, enquanto se assumia o enfoque da concepção dialética da história”, basilar para as investigações da área; ainda que aglutine o conjunto dos pesquisadores

¹¹No site do IV Seminário as comunicações não estão divididas por Eixos temáticos. Agrupamos os textos por tema (História das instituições escolares; Escola nos séculos XIX e XX; Escola pública; Educação e partidos políticos; Levantamento e catalogação de fontes; Ensino Superior; Formação de professores; Educação Jesuítica; Estudo biográfico; Outras temáticas), completando as indicações do texto 15 anos do Histedbr: Histórico e Situação atual. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (org). Capitalismo, Trabalho e Educação, Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea). p. 145-163.

em volta do desenvolvimento de um projeto comum sem a “necessidade pela adesão de seus participantes a uma proclamação teórico-metodológica”. (Idem, p.02).

As comunicações científicas foram organizadas em 5 eixos temáticos, totalizando 172 trabalhos. O eixo “Instituições e Práticas Educacionais” concentrou o maior volume de trabalhos apresentados no evento, com 56 trabalhos representando 32,5% do total geral. As discussões neste eixo versam sobre a história das instituições escolares, a exemplo de estudos que abordam a escola normal.

As instituições que mais se fizeram presentes no evento, segundo os autores das comunicações, foram das regiões Sudeste e Sul, especialmente UNICAMP (34), UFU (26) e UEM (20).

O VI Seminário Nacional foi realizado entre os dias 10 e 14 de novembro de 2003, em Aracajú, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o tema “A História da Educação Pública no Brasil”. Pela primeira vez o Seminário saiu da Unicamp para outra região do país. A UFS tinha um grupo consolidado de pesquisa e era importante fortalecer a Pós-graduação da Instituição (LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2005, p.IX).

As comunicações científicas foram organizadas em 8 eixos temáticos, totalizando 148 trabalhos. O eixo Historiografia da Escola Pública concentrou o maior volume de trabalhos apresentados no evento, com 54 trabalhos, representando 36,5% do total geral. Os eixos temáticos centraram as discussões sobre o Ensino, especialmente nos fundamentos da História da escola pública, a exemplo da história da educação infantil no Paraná; Legislação e política pública; Determinantes históricos do Ensino médio no Brasil; Ensino superior: o público e o privado a criação da Universidade no Brasil; Projeto de qualificação docente; Memórias de professores; A escola normal e a Experiência em formar professores.

O VII Seminário, com o tema geral “20 ANOS DE HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira”, realizado na UNICAMP - FE, 10 a 13 de julho de 2006, teve como principal objetivo a realização de um balanço da produção acumulada pelo grupo, como também debater sobre a história educacional brasileira a partir de um recorte temático e temporal. No dia da mesa de abertura ocorreu um momento especial com a apresentação da videoconferência interna-

cional com o Prof. Mario Alighiero Manacorda e o uso de comunicação à distância, em tempo real e mediação do Prof. Paulo Nosella. Houve um crescimento considerável do número de comunicações apresentadas em três eixos temáticos, totalizando 261 trabalhos.

O eixo com maior número de comunicações apresentadas foi o de História das políticas educacionais no Brasil com 121 trabalhos, representando 46,4% do total geral. As discussões neste eixo têm o trabalho como temática central, especialmente sobre a criança trabalhadora, relação do trabalho com as reformas educacionais, qualificação, precarização do trabalho, trabalho e formação docente; outro grupo discute acerca das políticas de educação infantil, políticas para mulheres e as políticas sociais; também há textos que tratam sobre o ensino, público, superior, profissional, escola, grupos escolares e reformas educacionais.

O VIII Seminário Nacional ocorreu nos dias 30 de junho a 03 de julho de 2009, na UNICAMP - FE, com o tema “História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas”. O seminário teve por objetivo básico o debate teórico crítico dos caminhos históricos da educação brasileira e a socialização da produção dos pesquisadores da área, buscando realizar um balanço da produção acumulada.

Nas sessões de comunicações científicas foram apresentados 380 trabalhos distribuídos em seis eixos temáticos. O eixo com a maior concentração de trabalhos apresentados foi o de “História, políticas públicas e educação” com 129 comunicações, representando 34% do total geral. As discussões nesse eixo apresentam temas diversos: História de grupo escolar; Instrução pública no século XIX; Educação infantil; Ensino superior (a faculdade de medicina na Bahia); Educação especial; Escola normal; Criação de curso de pedagogia; Educação de jovens e adultos; Educação profissional; Educação e crise do capital; e Gestão escolar.

O IX Seminário ocorreu em João Pessoa na UFPB, em 2012, de 31 de julho a 03 de agosto com o tema “História da Educação no Brasil: Experiências e Peculiaridades.” Na página de apresentação do evento os organizadores evidenciam os 20 anos de existência do grupo e “a contribuição que tem dado no processo de consolidação do campo da história da educação brasileira e, mais particularmente, da relevante contribuição que os pesquisadores vinculados ao HISTEDBR-PB têm oferecido ao processo de constituição da História da Educação paraiba-

na.” As comunicações científicas foram organizadas em 8 eixos temáticos. O eixo Políticas públicas e história das instituições educacionais apresentou uma maior concentração de comunicações, representando 26,3% do total geral. Os temas discutidos giram em torno das análises sobre Instituições escolares e Política pública educacional, tendo como característica comum à análise e descrição da História da educação.

As instituições que mais se fizeram presentes no evento, segundo os autores das comunicações científicas, foram das regiões nordeste, especialmente a UFPB com a participação de 55 trabalhos e UFS 25 trabalhos.

Jornadas¹²

Na realização do V Seminário, em 2001 (UFS), na região Nordeste, avaliou-se que a experiência em realizar um evento fora da Unicamp foi muito importante no fortalecimento dos grupos de pesquisas regionais. Assim decidiu-se organizar Jornadas regionais.

A I Jornada ocorreu em Salvador, no período de 09 a 12 de julho de 2002, com o tema: “História da Escola Pública no Brasil”, assunto da conferência de abertura proferida pelo Prof. Dermeval Saviani, coordenador geral do grupo. Ocorreu a discussão do tema central em duas mesas redondas. Uma, tratou da “Política e Financiamento da Escola Pública no Brasil”, no dia 10, tendo por conferencistas: Felipe Serpa, Iracy Picanço e Dermeval Saviani e, a outra, “Historiografia da Educação Pública no Brasil”, no dia 11, com a participação de José Claudinei Lombardi, Jacy Menezes e Luiz Henrique Dias Tavares.” Os debates ocorreram entre os conferencistas e participantes, como também entre os pesquisadores que inscreveram comunicações científicas se culminou com as reflexões acerca da “elaboração de um projeto nacional de pesquisa sobre a História da Educação Pública no Brasil”.

Essa Jornada teve o propósito de realizar uma ampla discussão referente ao estado da arte sobre a história da educação pública no Brasil e, simultaneamente, pela continuidade e o aprofundamento das análises coletivas sobre o projeto “História da escola pública no Brasil”. (LOMBARDI, JACOMELI e SILVA, 2005, p. XI).

¹²A maioria das informações sobre as Jornadas está no site sobre os eventos. Fonte: www.histedbr.fae.unicamp.br

Nessa jornada, foram definidos apenas três eixos, que contaram com 37 trabalhos inscritos, sendo o eixo: Instituições e práticas educacionais aquele que concentrou quase a metade (49%) dos trabalhos apresentados.

A II Jornada foi direcionada para a região Sul. Sua realização deu-se em Ponta Grossa (UEPG) no período de 08 a 10/10/2002, na UEPG e 11 na PUC/PR. O tema do evento foi “A Produção em História da Educação na Região Sul do Brasil” propôs-se como objetivo comemorar os dez anos dos GT’s constituídos da Região Sul do país, nas cidades de Maringá, Ponta Grossa e Curitiba. Para avaliar essa trajetória de trabalho buscou-se propiciar um espaço de debate científico para os pesquisadores em História da Educação da Região Sul do Brasil. Entretanto, “apesar da ênfase original na produção científica regional, por solicitação de Grupos de Trabalho (GTs) localizados em outras regiões, o evento acabou sendo aberto para a divulgação dos trabalhos de pesquisadores em História da Educação também de outras regiões do Brasil.” O evento recebeu um total de 130 trabalhos distribuídos em 3 eixos. O eixo Fontes e História das Instituições Escolares contou com a apresentação de 54 trabalhos, representando 41,5% do total geral, seguido do eixo Fontes e História das Políticas Educacionais que contou com a apresentação de 44 trabalhos, representando 34% do total geral. Há uma pulverização das temáticas, não há duas comunicações com o mesmo tema, apenas aproximações, a exemplo de Educação Profissional, Planfor e História Recente do Ensino Médio no Paraná. É significativa, pelo número de trabalhos, a presença da UEM e Unioeste e com temas ligados às Políticas Educacionais do Estado do Paraná como a Política de Educação Profissional e Ensino Médio. É de se registrar a importância da Jornada para os Grupos HISTEDBR nas Universidades do PR e os temas, pois havia intensos debates sobre o Ensino Médio e Educação Profissional no Estado.

A III Jornada realizou-se no Centro Universitário Salesiano/UNISAL/Americana/SP de 23 a 25 de abril de 2003 com o tema “O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas”. Foram apresentados 66 trabalhos, distribuídos por 5 eixos temáticos. O eixo com maior número de trabalhos foi Historiografia da escola pública com 27 comunicações, representan-

do quase metade (41%) do total geral. A UEPG foi a Instituição com maior número de trabalhos.

A IV Jornada foi realizada na Universidade Estadual de Maringá, Estado do Paraná (UEM/ Maringá) com o tema História e Historiografia da Educação: Abordagens e Práticas Educativas. Foram apresentadas 219 comunicações distribuídas em 8 eixos. O maior número de trabalhos foi para o eixo Historiografia da Escola Pública com 75 trabalhos apresentados, representando 34% do total geral.

A V Jornada foi realizada na Uniso/Sorocaba/SP de 09 a 12 de maio de 2005 com o tema Instituições Escolares Brasileiras: história, historiografia e práticas. A recepção e comunicação dos trabalhos no total de 177 ocorreram em 8 eixos. Embora se registre uma distribuição equilibrada entre os eixos, aquele que teve um maior número de comunicações foi o de Práticas escolares com 44 comunicações apresentadas, representando 25% do total geral.

A VI Jornada foi realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa/ UEPG/Ponta Grossa de 7 a 9 de Novembro de 2005 com o tema Reconstituição Histórica das Instituições Escolares no Brasil. Nessa jornada foram comunicados 225 trabalhos, distribuídos pelos 17 eixos temáticos. Também apresentando uma distribuição equânime entre os eixos, com destaque para o eixo Fontes para a História da Educação que teve 51 trabalhos apresentados, perfazendo um total geral de 25%.

Em 2007, realizou-se a VII Jornada do HISTEDBR, com o tema geral: “O trabalho didático na história da educação”, no período de 17 a 19 de setembro, em Campo Grande – MS, organizada em 4 eixos, totalizando 137 trabalhos. O eixo, “Pensamento educacional e questões teórico-metodológicas da história da educação” recebeu maior número de comunicações, representando 29% do total geral. Os autores dos trabalhos apresentados vinculam-se a instituições de quase todo o território nacional com exceção da região norte.

AVIII Jornada do HISTEDBR foi realizada com o tema geral, "Sociedade, Estado e Educação: um balanço do século XX e perspectivas para o século XXI", nos dias 7 e 8 de julho de 2008, na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. As comunicações foram articuladas em 4 eixos, totalizando 131 trabalhos. O eixo que recebeu mais comunicações foi História das políticas educacionais no Brasil, perfazendo um total geral de 30,5%.

Em 2010, foi realizada, IX Jornada do HISTEDBR, com o tema: "O nacional e o local na história da educação", na Universidade Federal do Pará, nos dias 07 a 09 de 2010. Foram apresentadas 114 comunicações em 09 eixos temáticos, destacando-se, o eixo História, Sociedade e Educação com 36 comunicações, representando 31,6% do total geral. Destacam-se algumas temáticas discutidas no evento de estudos sobre a região, a exemplo de: A inserção da escola mista no projeto republicano paraense; Processos formativos na virada do século XIX para o XX no Estado do Pará e Fontes históricas da educação paraense.

A X Jornada ocorreu em Vitória da Conquista - BA, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), de 26 a 29 de julho de 2011 com o tema História da Educação: Intelectuais, Memória e Política. O evento teve como objetivo "a difusão da produção científica resultante de estudos e pesquisas de perspectiva histórica da área de Educação, realizados e/ou em andamento, tanto por alunos de pós-graduação como por docentes de instituições de ensino superior, públicas e privadas e da escola básica, direta ou indiretamente envolvida com os diversos grupos do HISTEDBR no Brasil." ·

Foram apresentadas 180 comunicações científicas organizadas em 8 eixos temáticos. Dentre esses, aquele que recebeu um maior volume de comunicações foi o de História, sociedade e educação com 55 comunicações, representando 30,5% do total geral. Ressaltam-se ainda outras temáticas discutidas: Inclusão, gênero e etnia; História das políticas educacionais no Brasil; Intelectuais e história da educação e Trabalho, saberes e formação docente.

As instituições que mais se fizeram presentes no evento, segundo os autores das comunicações científicas, foram das regiões nordeste e sudeste, especialmente a UESB, a UNICAMP e UFU.

A XI JORNADA ocorreu em Cascavel, Paraná, na UNIOESTE, de 23 a 25 de outubro, em 2013, com o tema: "A Pedagogia Histórico-Crítica, A Educação Brasileira e os Desafios da sua Institucionalização". O evento teve a finalidade de propiciar um espaço de debate, de troca de experiências e discussões acerca da Pedagogia Histórico-Crítica; de difusão de conhecimentos científicos e de reflexões acerca de experiências em torno das questões teórico-metodológicas, das políticas educacionais, do marxismo, da história e historiografia da educação, dos movimentos sociais, da formação de professores, da educação especial

e das práticas de ensino, como também socializar experiências e produções realizadas pelo HISTEDBR (completa 10 anos de criação) e discutir sobre os desafios da institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nessa Jornada, registra-se o maior volume de comunicações científicas apresentadas, num total de 253, distribuídas pelos 11 eixos temáticos. O maior número de comunicações foi para o eixo História, historiografia da educação com 49 comunicações, representando 19,4% do total geral. Outros eixos também receberam um volume expressivo de trabalhos como os de Política educacional 16%, Formação de professores 14%, Marxismo e educação 10%, Práticas de ensino 9,5% e Instituições escolares 9,5%.

A XII JORNADA DE 2014 ocorreu em Caxias/UFMA, no período de 02 a 04 de dezembro de 2015. O Tema: A Crise do Capitalismo e seus Impactos na Educação Pública Brasileira. O objetivo consistiu em refletir e debater as questões da educação mais candentes, em sua dimensão nacional e local. A Conferência de abertura foi proferida pelo prof. Dermeval Saviani. A primeira mesa redonda discutiu o tema: “Projetos de educação em confronto no contexto da crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação nacional.” A segunda, o tema “A crise do modo de produção capitalista e a educação.” Por último, a exposição do tema: “A formação humana omnilateral como condição para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo.”

Foram apresentados 151 trabalhos distribuídos em 13 eixos. O maior número de comunicações ocorreu no eixo Política educacional com 33 trabalhos apresentados, representando um total geral de 22%.

Algumas conclusões (provisórias) sobre os seminários e jornadas

Sobre os Seminários destaca-se pontualmente e ainda de forma provisória a opção metodológica dos autores dos textos e as recorrências dos autores mais citados como referência teórica em uma amostra de dois Seminários: o V e o IX.

No V Seminário, identificamos pela descrição dos textos a opção pela abordagem histórico documental em um grupo de trabalhos

(69), em outros trabalhos (23) os autores declaram uma fundamentação segundo a concepção dialética da história; outros (12) apresentam uma contribuição metodológica no campo da história cultural; dois (2) textos optam pela história oral.

No IX Seminário o mapeamento da escolha metodológica dos autores mostra que as pesquisas foram desenvolvidas a partir de estudos bibliográficos e documentais. Em alguns textos os autores explicitam de forma direta qual a sua opção teórica metodológica. Observamos que um grupo de textos (58) faz opção pela concepção dialética da história; outro grupo (41) opta pela história cultural. As escolhas metodológicas múltiplas dos autores podem ser explicadas pelo que diferencia o HISTEDBR na organização da disciplina História da educação. O grupo, segundo o Saviani (2015a, p. 76),

[...] impediu que se instituisse na disciplina uma unanimidade artificial e pouco consistente resultante da adesão incontrastável a uma determinada compreensão que se procurava impor como uma espécie de pensamento único. Assim, podemos concluir que a atuação do HISTEDBR foi decisiva para garantir o debate que permitiu manter oxigenada a área de história da educação. [...] se firmou como um espaço em que nenhuma perspectiva teórica é a *priori* interdita, haja vista que a própria perspectiva marxista, que sofre restrições frequentes e sistemáticas em diferentes espaços integrantes do campo da história da educação brasileira, tem lugar assegurado em seu interior.

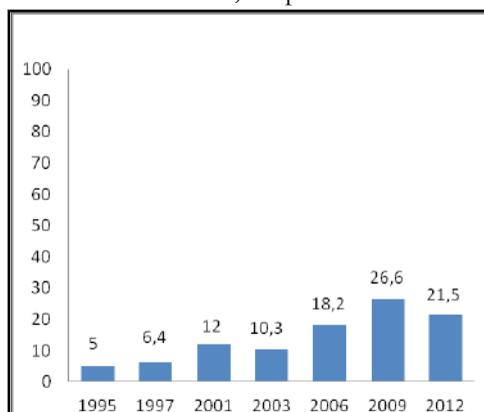
No V Seminário, observamos pelos autores citados nos textos uma necessidade em compreender a história da sociedade, a história da educação, a Educação política, o Estado pelas recorrências às estruturas econômicas, sócio-políticas, ideológicas e pedagógicas de determinado período para análise das Fontes e documentos Oficiais: Leis, documentos escolares. Há concentração de citações bibliográficas entre autores como Karl Marx, Jorge Nagle, Dermeval Saviani, Otaíza Romanelli, José Willington Germano e Antonio Gramsci.

No IX seminário, no exame quantitativo da bibliografia podemos destacar a recorrência às produções do prof. Dermeval Saviani pelas referências numericamente superiores, como também a Karl Marx, Luciano Mendes de Faria Filho, Roger Chatier e Michel Foucault. Observamos que há uma preocupação em investigar a história da educação por análise geral da sociedade “na sua dinâmica concreta, como síntese

das contradições nas análises das fontes”. Ao mesmo tempo, há um deslocamento em busca da história cultural e uso de outras fontes, cartas, fotografias, jornais, fontes orais, ampliação do conceito de fontes documentais.

Ao agrupar os dados do volume de apresentações de trabalhos apresentados nos Seminários, (Gráfico 1) com exceção dos dois primeiros¹³, portanto, do período de 1995 a 2012, observa-se um crescimento gradual do quantitativo de trabalhos apresentados, especialmente no ano de 2009.

Gráfico 1 - Comportamento do volume de apresentações de trabalhos nos Seminários do HISTEDBR, no período de 1995 a 2012.



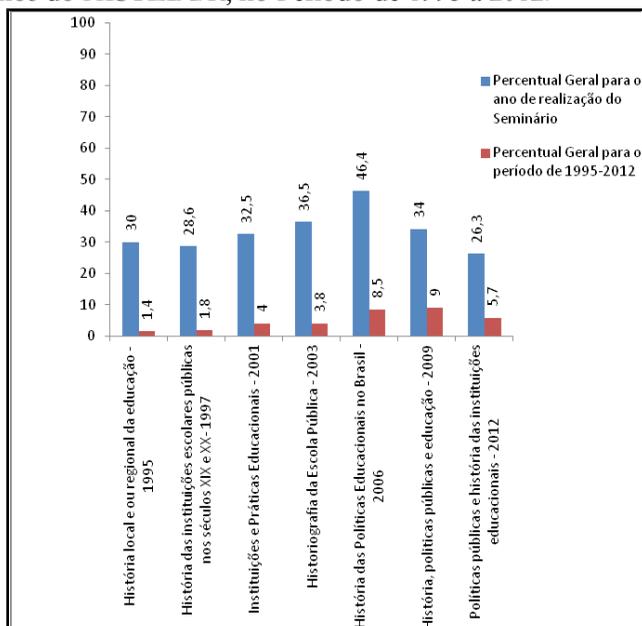
Fonte: Seminários HISTEDBR. www.histedbr.fae.unicamp.br
Elaboração do gráfico: Mirian Cléa Coelho Almeida

Outro ponto importante é a recorrência das comunicações científicas nos Seminários no campo da Política. Ao se considerar o volume de trabalhos inscritos nesses Seminários e os eixos temáticos, como mostra o Gráfico 2, é possível ver que o eixo História das políticas educacionais no Brasil representa um maior percentual (46,4%) para o ano de realização do evento, apesar do menor índice (8,5%) no percentual geral para o período de 1995-2012; vale destacar que nos três últimos Seminários (2006,2009 e 2012) as discussões sobre Política educacional ganham destaque, totalizando 23,2%. Há uma preocupação em avaliar

¹³O I e o II Seminários

quais as condições institucionais, históricas, culturais, sociais e políticas que determinam as decisões das políticas públicas e educacionais. A título de exemplo ressaltamos estudo apresentado no Seminário de 2006 no qual a autora traz uma problemática que busca desvendar “como o Estado configura a desoneração e controle sobre a formação de professores no sentido de imprimir formas de flexibilização do trabalho.” (PEREIRA, 2006).

Gráfico 2 - Eixos com maior percentual de trabalhos inscritos nos Seminários do HISTEDBR, no Período de 1995 a 2012.



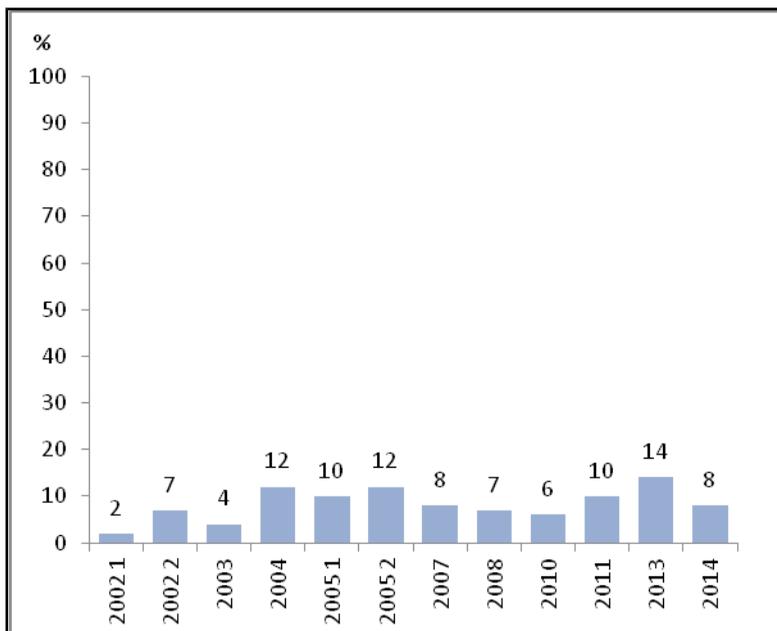
Fonte: Seminários HISTEDBR. www.histedbr.fac.unicamp.br

Elaboração do gráfico: Mirian Cléa Coelho Almeida

De todas as Jornadas estudadas a que teve maior número de trabalhos foi a XI Jornada realizada em Cascavel, seguida pela VI sediada na UEPG e a IV realizada na UEM. Certamente, isto tem a ver com a presença de Grupos HISTEDBR consolidados nessas Instituições que organizaram os eventos. A maior produção comunicada nas Jornadas é prevalentemente da Instituição que sedia e organiza o evento, ainda que em algumas se tenha considerável representação de pesquisadores de outras instituições;

Ao se agrupar os dados sobre o volume de comunicações por Jornada no Gráfico 3, vê-se, que os menores volumes de trabalhos inscritos, ocorrem na primeira (2002.1), terceira (2003) e nona (2010) Jornadas. E os maiores volumes acontecem na quarta (2004), sexta (2005.2) e décima primeira (2013).

Gráfico 3 - Comportamento do volume de apresentações de trabalhos nas Jornadas do HISTEDBR, no período de 2002 a 2014.



Fonte: Jornadas HISTEDBR. www.histedbr.fae.unicamp.br

Elaboração do gráfico: Mirian Cléa Coelho Almeida

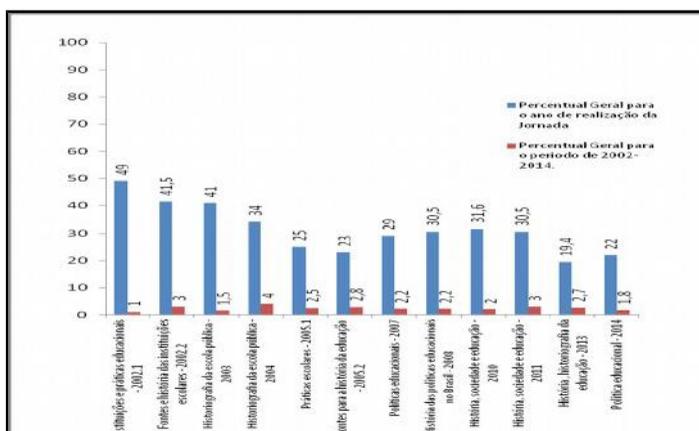
Ao se observar os eixos com maior volume de comunicações apresentadas por Jornada e para o período de 2002 a 2014, conforme Gráfico 4, alguns aspectos chamam a atenção:

1 – Com exceção das três primeiras Jornadas em que os eixos com maior volume concentraram quase metade dos trabalhos inscritos (49%, 41,5% e 41%), nas demais se observa uma distribuição equilibrada entre os eixos. Talvez o que justifique esse comportamento seja a quantidade de eixos definidos por evento. Naqueles com poucos eixos

ocorre uma maior concentração e nos que possuem acima de 6 eixos, tendem a uma distribuição equilibrada.

2 – Os eixos Instituições e práticas educacionais (49%); Fontes e história das instituições escolares (41,5%); Historiografia da escola pública (41%); Historiografia da escola pública (34%); História, sociedade e educação (31,6%) História, sociedade e educação (30,5%) e História das políticas educacionais no Brasil (30,5%) apresentaram os volumes mais expressivos de comunicações livres por Jornadas. Entretanto, os eixos Historiografia da escola pública e História, sociedade e educação, por duas vezes apresentaram volumes elevados, o que a nosso ver mobilizaram maiores esforços dos pesquisadores e dominaram o debate nos espaços das Jornadas do HISTEDBR, em seus respectivos períodos.

Gráfico 4 - Eixos com maior percentual de trabalhos inscritos nas Jornadas do HISTEDBR, no Período de 2002 a 2014.



Fonte: Jornadas HISTEDBR. www.histedbr.fae.unicamp.br

Elaboração do gráfico: Mirian Cléa Coelho Almeida

3 – Se se tomar como parâmetro as 1.820 comunicações apresentadas nas Jornadas do HISTEDBR no período de 2002 a 2014, a expressividade desses eixos é significativamente reduzida. O fato de um eixo ter dominado o debate em uma Jornada, não significa que o mesmo tenha mantido a *performance* ao longo de todos os eventos. Assim, o eixo: Instituições e práticas educacionais da primeira Jornada que con-

centrou quase metade dos trabalhos (49%), sendo a maior concentração por Jornada, esse mesmo eixo representará apenas 1% da totalidade dos trabalhos apresentados nos eixos das Jornadas do HISTEDBR. Ao analisar o comportamento dos outros eixos também é vista a redução de sua expressividade. Nessa perspectiva, salvo os temas que possuem forte aproximação ou recorrência, acredita-se que ocorre um equilíbrio entre as diversas temáticas, pesquisas e debates expostos nas Jornadas.

Observa-se também uma recorrência de número de trabalhos com destaque para o eixo Políticas Educacionais ao longo das Jornadas, embora esse eixo não tenha apresentado sempre o maior percentual. Na descrição do gráfico 4, pode-se visualizar inclusive a mudança do nome do eixo de Políticas Educacionais para História das Políticas e em 2014 para Política educacional. O texto de Julia Malanchen (2008, p.1), por exemplo, abre a discussão sobre as políticas nacionais de formação docente a distância questionando “como esse movimento se vincula às reforma do Estado e da Educação, iniciada na década de 1990, com continuidade nesse novo milênio, e de que forma estas se vinculam às orientações de Organismos Internacionais.”

Assim, considera-se pertinente que outros balanços busquem compreender as comunicações dos Seminários e Jornadas por meio de análises focadas em torno de um determinado eixo, especialmente Políticas públicas e educacionais no Brasil e responder a questões do tipo: Quais temáticas são exploradas pelos autores? Quais referenciais teórico-metodológicos são adotados? Qual o período histórico mais estudado? O que revelam os estudos em termos de um diagnóstico sobre a formulação de políticas para a educação do Brasil? Do fato de haver uma pulverização de eixos cabe ao HISTEDBR repensar suas Jornadas e Seminários? No mais, salienta-se o significado das Jornadas e Seminários como importantes espaços de formação e de divulgação da produção do Grupo, sobretudo das instituições que sediam esses eventos.

Referências

ACERVO DO HISTEDBR. Eventos Seminários e Jornadas. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/acehisted_ev.htm>

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **História da Educação**, setembro, 2002, fev,2003, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-antiores-2/ano-2002/historia-da-educacao-setembro-2002fev-2003>>

LOMBARDI, J. C. ; JACOMELI, M.R.; SILVA, T. M.T. (org). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. (Coleção Memória da educação).

LOMBARDI, J.C. (org) **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.

_____. **Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)**. Acervo, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 183-196, jan/dez 2005 - pág. 183. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espy=2&ie=UTF-8#q=Anais+do+III+Semin%C3%A1rio+de+Estudos+e+Pesquisas+%E2%80%9CHist%C3%B3ria%2C+Sociedade+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil%E2%80%9D%3B+15+a+17+de+novembro+de+1995.+Campinas%3A+UNICAMP-FE-HISTEDBR%2C+1996>>

_____. **Registrando trajetória**: Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/apresentacao_arquivos/Artigo_AN_Informacoes_HISTEDBR.htm#_ftn4>

LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., NASCIMENTO, M.I.M. (org). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

MALANCHEN, J. UNESCO E BANCO MUNDIAL - políticas e estratégias para a formação docente a distância no BRASIL. VIII Jornada do HISTEDBR, 2008. **Anais...** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/index.html>. Acesso em 06 jun. 2016.

PEREIRA, M.F.R. Abrindo a caixa preta da formação de professores: a desoneração e o controle do Estado. VII SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR. **Anais...** 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr-fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/index.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/index.html)>. Acesso em 06 jun. 2016

SANFELICE, J. L. Apresentação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. **Capitalismo, Trabalho e Educação** (org). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea). p.1-10.

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; Lombardi, J.C.; SANFELICE, J.L. (orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 1998. Coleção Educação Contemporânea.

_____. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

_____. O Histedbr na organização do campo da história da educação brasileira. In: _____ **História do Tempo e Tempo da História: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015a. p. 69-77

_____. Os balanços na historiografia da educação brasileira. In: _____. **História do Tempo e Tempo da História: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015b. p.79-89.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.(org).15 anos do Histedbr: Histórico e Situação atual. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação** (org). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea). p. 145-163.

SCHELBAUER, A.R. O estado da arte em história da educação no Brasil império: mapeamento preliminar da produção do HISTEDBR nas Jornadas, Seminários e Revista On-Line. **Acervo Navegando na**

História da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Anaete_R_Schelbauer1_artigo.pdf>

CAPÍTULO IX

Entrelaces e desenlaces, o significado sócio científico e as questões teóricas e metodológicas: um balanço da produção do Histedbr – Paraíba (1992 - 2016)*

Antonio Carlos Ferreira Dinheiro¹

1. Considerações Iniciais

Muito recentemente escrevemos uma breve história sobre o processo de constituição, organização e consolidação do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação na Paraíba – HISTEDBR - PB², vinculado, nacionalmente ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, sediado na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

O GT-Paraíba, como também é conhecido, foi criado em 1992 e se constitui, muito provavelmente em um dos grupos de estudos e pesquisas mais antigos da Universidade Federal da Paraíba e, certamente, um dos mais estruturados e consolidados no campo da história da educação paraibana. No mencionado estudo os autores objetivaram

[...] historiar o processo de constituição do referido grupo na Paraíba³, bem como o de analisar os vínculos teóricos e metodológicos dos seus participantes. [Interessam-se também] em realçar o significado sócio científico da sua criação no processo de estabelecimento e consagração do campo da história da educação na

*DOI- 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.145-182

¹Professor vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

²Nome oficial como se encontra registrado no Diretório do CNPq.

³Há três textos escritos pela professora Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, publicado em 1996, 2003 e em 2012, a autora traça as tendências na história da educação paraibana desenhadas pelo HISTEDBR – Paraíba.

Para tanto, antes procuraram os mencionados autores identificar os primeiros *locus* de produção e o lugar social daqueles que escreveram sobre a história da educação da Paraíba, ou seja, a produção (artigos, memórias, biografias e plaquetes) realizada por aqueles que estiveram vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico Paraibano – IHGP, à Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e ao Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, até o final dos anos de 1980 e início dos noventa, quando foi criado o HISTEDBR – GT - Paraíba. No mesmo estudo procederam uma análise destacando as correntes historiográficas e as suas conseqüentes abordagens teóricas e metodológicas, além das periodizações estabelecidas pelos autores elencados. No entanto, esse mesmo tipo de discussão não foi empreendida em relação à produção que foi realizada após a criação do HISTEDBR – GT - Paraíba, detendo-se apenas no seu papel sócio científico, conforme explicitado na citação acima.

Todavia, a necessidade da realização de “balanços” ou de estudos que enfatizem os aspectos temáticos, teóricos e metodológicos sobre a produção realizada pelos componentes do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação na Paraíba vem sendo ventilada por alguns dos seus membros já há um certo tempo, especialmente em dois momentos, quais sejam: a) quando da criação da Linha de Pesquisa História da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, em 2007 e, b) quando da realização do *IX Seminário Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR*, ocorrido em 2012, na cidade de João Pessoa.

Entretanto, enfrentar tal desafio não é tarefa das mais fáceis, considerando o grande volume de publicações nas mais variadas formas, que vão desde em *anais* de eventos, resultantes das apresentações de comunicações individuais ou coordenadas, bem como em mesas redondas, conferências e que são, normalmente, resultados de pesquisas no campo da história da educação brasileira.

Além delas, há as publicações de livros autorais, capítulos e organização de coletâneas e artigos em revistas. Somam-se, ainda, os trabalhos resultantes de orientação de iniciação científica, monografias de conclusão dos cursos de Pedagogia e de História, dissertações de mes-

trado e teses de doutoramento⁴. Apenas a título de aferimento quantitativo o HISTEDBR – PB já produziu durante os seus 24 anos de existência os eloquentes números: 113 Artigos publicados em periódicos; 85 Livros publicados/organizados ou edições; 222 Capítulos de livros publicados além de 378 Trabalhos completos publicados em anais de congressos⁵.

No âmbito mais particular das atividades de orientação temos os seguintes números: 77 monografias de conclusão de cursos (Pedagogia e História), 80 dissertações de mestrado e 26 teses de doutoramento⁶. (Ver anexos I e II)

Conforme podemos observar os números são eloquentes e demonstram a vitalidade do grupo de estudos e pesquisas aqui em discussão. Assim, realizar um balanço historiográfico dessa produção exige muito tempo e dedicação. No transcorrer da organização do *X Seminário Nacional do HISTEDBR*, que marca a comemoração dos seus 30 anos de existência (1986 - 2016), centrou a sua discussão nas contribuições para a história e historiografia da educação brasileira. Para tanto, nos foi solicitado que realizássemos um balanço da produção do HISTEDBR – PB nos detendo, todavia nos livros autorais e nas organizações de coletâneas.

⁴Neste estudo não foram computados os relatórios de conclusão de projetos de iniciação científica, uma vez que não raras vezes os resultados das pesquisas encontram-se publicados na forma de comunicações científicas em eventos (congressos, encontros, simpósios, reuniões, etc.) ou transformam-se em estudos monográficos de conclusão de cursos de graduação e em alguns casos tornaram-se objeto de pesquisa mais aprofundados nas dissertações de mestrado e nas teses de doutoramento.

⁵Adotamos a nomenclatura do Curriculum Lattes.

⁶Metodologicamente foram adotados os seguintes procedimentos: Foram somente considerados os trabalhos que aparecem nos seus títulos os termos: história(s), historiografia, memória(s), ou a simples indicação de periodização (inclusive a indicação de apenas ano(s), década(s), século(s). Ex: Nos anos de 1960, na década de 1930, no século XIX, etc.). Computamos também alguns estudos que nos seus títulos apareceram alguns conceitos ou categorias que regra geral indicam um determinado período histórico, como por exemplo: modernidade, globalização, ou fazem parte das discussões no âmbito da História da Educação, como por exemplo: higienismo, civilização, nação, processos disciplinares. Nesse sentido, informamos ao leitor que a produção dos professores vinculados ao HISTEDBR – PB é bem maior do que a quantificada acima, uma vez que não foram computados os trabalhos publicados e as orientações concluídas que não se enquadraram nas delimitações indicadas acima para este estudo.

2. Entrelaces e desenlaces da trajetória do HISTEDBR – PB e a produção de livros autorais e organizações de coletâneas

2.1 – O primeiro movimento dos sujeitos (1992 a 1999)

Como já anunciamos anteriormente o HISTEDBR - PB foi criado em 1992 e iniciou as suas atividades acompanhando um projeto nacional, encabeçado pelo grupo da Universidade Estadual de Campinas, relativo ao *Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educação Brasileira*. Para a realização dessa tarefa na Paraíba, a professora Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, que fora orientanda do professor Dermeval Saviani, convidou um conjunto de professores⁷, que assim como ela, encontravam-se vinculados ao Centro de Educação e ao Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Todos os membros constituintes iniciais do grupo comungavam, ou, pelo menos, havia uma convivência pacífica com a perspectiva teórica e metodológica baseada nas orientações propugnadas pelo marxismo. Vale ressaltar que todos estavam envolvidos com problemática da educação popular⁸, que era a área de concentração do referido Curso de Mestrado. A permanência desse conjunto de professores durou um pouco menos de um ano, quando o mesmo ficou reduzido a três componentes⁹, entretanto, após retorno de seu doutoramento, em 1997, incorporou-se ao grupo de forma mais efetiva, o professor Afonso Celso Caldeira Scocuglia, passando desta feita a compor o quarto membro do Grupo. Naquele mesmo ano o professor Antonio Carlos Ferreira Pinheiro afastou-se da UFPB para cursar o seu doutoramento, no campo da história da educação, na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Em 1994 ocorreu a aposentadoria da coordena-

⁷Oriundos do Departamento de Metodologia da Educação – DME: Maria de Lourdes Barreto de Oliveira (coordenadora do grupo), Wojciech Andrzej Kulesza, Timothy Denis Ireland, Vera Ester Jandir da Costa Ireland e Antonio Carlos Ferreira Pinheiro. Do Departamento de Habilitações Pedagógicas – DHP, a professora Arlete Pereira Moura de Castro.

⁸Com exceção da Profa. Arlete Castro, os demais também trabalhavam no projeto de alfabetização de jovens e adultos, denominado: *Escola Zé Peão, Alfabetização na Primeira Laje*.

⁹Permaneceram no grupo apenas os professores: Wojciech Andrzej Kulesza e Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, além de sua coordenadora Maria Lourdes Barreto de Oliveira.

nadora do HISTEDBR – PB, professora Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, tendo sido, no entanto, contratada pela Universidade Estadual da Paraíba, em 1999. Nesse sentido, considerando os movimentos dos sujeitos, Oliveira (2003, p. 14, 15, 17), analisou essa primeira fase de existência do HISTEDBR – PB destacando três momentos: um primeiro de composição interna, um segundo de ruptura do predomínio do levantamento de fontes e um terceiro na qual considerou

[...] de desmobilização, [...] ocasionado por um particular esfacelamento de seus membros, devido a aposentadorias, mudanças de local de trabalho, afastamento para titulação e, até, morte prematura, a da professora Maria das Vitórias Uchoa, de respeitosa memória.

Entretanto, mesmo considerando essa avaliação entendemos que mesmo nesse momento os componentes do HISTEDBR – PB vislumbravam a retomada do coletivo de pesquisadores de forma mais sistemática e orgânica.

Do ponto de vista teórico o grupo passou a ter uma característica muito peculiar, se compararmos com os outros Grupos de Trabalhos, espalhados pelo Brasil e vinculados ao HISTEDBR, uma vez que a partir daí ocorreu um permanente equilíbrio entre o número de pesquisadores marxistas e aqueles vinculados a outras tendências teóricas no interior do Grupo.

Durante os anos, relativos ao período que aqui estamos abordando, ou seja, de 1992 a 1999, dos quatro componentes, dois se auto-definiam vinculados à matriz marxista e dois abraçavam outras abordagens teóricas, aspecto que identificaremos de forma mais precisa um pouco mais adiante. Posteriormente, o número de pesquisadores vinculados ao marxismo aumentou, contudo, os de tendências teóricas não marxistas cresceram em número um pouco mais expressivo. Este aspecto, inclusive, levou Kulesza (2006, p. 182) a ressaltar a evidência de que no Grupo de pesquisa “[...] não havia nenhuma estreiteza teórica ou patrulhamento ideológico. Pelo contrário, a diversidade teórica era uma de suas características e, podemos dizer **principal fator de sua vitalidade e longevidade**”. (negritos nossos).

Essa composição inicial levou o HISTEDBR paraibano a sempre ser observado a partir de duas lentes de aproximação: uma na qual eram ressaltados os seus vínculos com uma ortodoxia teórica (bloco

monolítico) marxista, ou seja, apontado especialmente por aqueles vinculados a perspectiva foucaultiana, ou de forma mais difusa, por aqueles que se autodeterminavam vinculados a Nova História Cultural. E pelo lado dos marxistas mais clássicos o Grupo era condenado pela sua heterogeneidade teórica, ou melhor, como um grupo formado por revisionistas, reformadores e “impuros” teoricamente.

Assim, independentemente da predominância teórica adotado pelo Grupo de pesquisa, foi feita a opção “[...] pela não dogmatização da produção do conhecimento; considerando que os nossos desejos, sonhos e ideais ficaram em torno do papel sócio científico que poderíamos construir no universo acadêmico paraibano.” (PINHEIRO, CURY, ANANIAS, 2014, p. 260). Nesse sentido, o Grupo pautou, permanentemente, as suas práticas como professores e pesquisadores na constituição e consolidação do campo da História da Educação na Paraíba.

2.2 – O segundo movimento dos sujeitos (1999 a 2001)

Com a mudança institucional da professora Maria de Lourdes Barreto de Oliveira para a Universidade Estadual da Paraíba, ocorreu nova mudança no perfil da composição do grupo de pesquisadores, uma vez que a mesma convidou um conjunto de cinco professores/as vinculados/as àquela instituição para participarem do HISTEDBR – PB, passando, assim, a contar, portanto, com 09 professores pesquisadores. Naquele ínterim também foram incorporados ao Grupo mais duas outras professoras, uma recém-contratada pela UFPB¹⁰ e a outra vinculada ao Centro de Humanidades do Campus II da UFPB¹¹, passando então a contar com 11 membros, conforme podemos observar no anexo I, relativo ao período de 1999 a 2001.

Essa nova configuração deu pela primeira vez ao HISTEDBR – PB um perfil interinstitucional, uma vez que passou a contar com pesquisadores de duas universidades paraibanas e ao mesmo tempo com um maior número de pesquisadores vinculados à corrente marxista. To-

¹⁰Trata-se da Professora Ana Maria de Oliveira Galvão.

¹¹Esse campus da UFPB hoje faz parte da Universidade Federal de Campina Grande. Trata-se professora Melânia Mendonça Rodrigues.

davia, vale novamente destacarmos que as desconfianças acerca do seu perfil teórico permaneciam. Mas, em detrimento da tensão provocada muito mais pelos observadores externos ao Grupo do que de fato vivenciado internamente pelos seus componentes, o HISTEDBR - PB não se intimidou e prosseguiu com os seus estudos e pesquisas, acolhendo todos aqueles que se envolviam com o campo de pesquisa relativo à história da educação brasileira e, mais especialmente, paraibana.

Portanto, foi naquele contexto que foram engendrados os primeiros livros autorais e a organização de uma coletânea, que muito exprimem o movimento mais amplo de estruturação e consolidação do próprio HISTEDBR - PB. Assim, nos primeiros anos da década de 2000 foram publicadas as seguintes obras que podem ser observadas nas imagens que se seguem. É importante, ressaltarmos que no período compreendido entre os anos de 1992 a 2001, o Grupo já havia publicado uma série de artigos em revistas, organizado coletâneas e capítulos de livro. Além de serem apresentados trabalhos nos inúmeros eventos relacionados ao campo da história da educação brasileira, resultando na publicação em *anais*, conforme podemos observar de forma mais detalhada no anexo II.

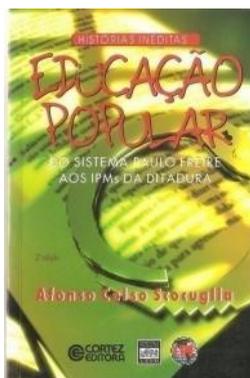


Imagem 1: Publicado em 2001.

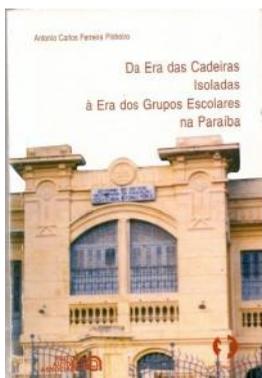


Imagem 2: Publicado em 2002. A foto é um detalhe do Grupo Escolar Pedro II, criado em 1925, na cidade da Parahyba (hoje João Pessoa). Autor da Foto: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro – 1999.

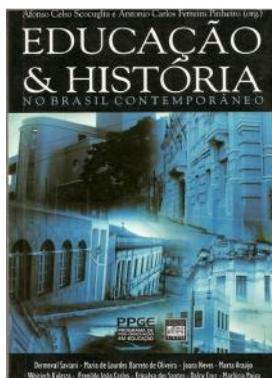


Imagem 3: Organização iniciada no ano de 2000, mas somente publicada em 2003.

Fonte: Acervo particular do autor.

Iniciamos uma discussão sobre essas três obras, tomando como ponto de partida a produção das suas próprias capas e títulos das obras que nos indicam as temáticas e objetos de interesse dos pesquisadores vinculados ao HISTEDBR – PB.

Na primeira capa podemos observar a imagem de um livro sob as algemas, o que representa imagetivamente o objetivo do estudo, que é o de analisar as práticas opressivas que o regime ditatorial civil-militar exerceu sobre educadores e intelectuais que desenvolviam um trabalho de alfabetização em uma perspectiva crítica e de conscientização política, social e econômica. Nesse sentido, Germano (2001, p. 16-17) ao prefaciá-lo menciona o livro destacando que a

Ceplar foi alvo da **repressão política**, os seus dirigentes processados e **presos** e as suas sedes invadidas pelo Exército. Um fato, no entanto, merece atenção: a pressão e destruição de **livros**, de documentos e de bibliotecas. Trata-se de impedir o acesso à cultura letrada, às informações ou às leituras consideradas “perigosas”. Os educadores em geral são acusados por ensinarem a ler e a escrever quem não deveria ter acesso a esse ‘conhecimento perigoso’. São acusados por **fazerem certas leituras** [...] por **possuírem determinados livros**, por organizarem bibliotecas e assim por diante.

[...] Desse modo, os ditadores e outros detentores arbitrários do poder ‘acreditavam firmemente no poder da palavra escrita’. Sabiam que ‘este leitor tem agora a possibilidade de refletir sobre a frase, de agir sobre ela, de lhe dar significado’. Afinal, assinala Manguel, ‘como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar’. (negrito nossos)

É necessário destacarmos que a discussão empreendida pelo seu autor estava vinculada e dava continuidade à temática (objetos de pesquisa) que já vinha desenvolvendo desde o seu doutoramento em História, na Universidade Federal de Pernambuco. Nesse sentido, a temática se circunscrevia às histórias das campanhas e dos movimentos de alfabetização e educação de adultos. A obra específica aqui em discussão se concentrou em analisar a influência de Paulo Freire, especialmente em relação à sua ação propositiva - “método” ou “sistema” - de alfabetização, na experiência desenvolvida pela Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR, nos anos que antecederam a abertura dos

Inquéritos Policiais Militares – IPMs que foram instaurados contra inúmeros intelectuais e educadores na Paraíba, após o golpe civil-militar de 1964.

Teoricamente o autor afirmou que seu “estudo inspirou-se em categorias pontuais de Castoriadis (1982, 1992) e Foucault (1979, 1987) – “criação histórica”, “político/política”, “micropoder”, “saber-poder”. (SCOCUGLIA, 2001, p. 32)¹². Explicitou ainda que se aproximou das reflexões realizadas pelo próprio Paulo Freire (1963a, 1977, 1985, 1986) e por Dermeval Saviani (1983, 1984). Acreditamos que a sua aproximação com a obra de Saviani tenha se dado em virtude do seu envolvimento com as discussões que eram promovidas no HISTEDBR – PB.

O projeto de pesquisa que deu origem ao segundo livro (Imagem 2) foi fomentado no interior das discussões empreendidas no HISTEDBR – PB. Logo transformou-se em projeto de doutoramento que foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Teoricamente o estudo se fundamentou no “[...] materialismo histórico e dialético, em sua perspectiva gramsciana”. (PINHEIRO, 2002, p. 02). Vale ressaltar que a aproximação do autor com as categorias produzidas por Antonio Gramsci foi se consolidando na medida em que aprofundavam os seus estudos em torno da obra do professor Dermeval Saviani, especialmente durante a realização de uma disciplina que cursou no segundo semestre de 1997, bem como nos encontros semestrais com grupo sob a orientação do referido professor.

Preocupado, ainda, em estabelecer uma periodização que desse conta de forma significativa ao seu objeto de pesquisa (as cadeiras isoladas e os grupos escolares e às políticas educativas discutidas e promovidas pelo Estado brasileiro, especialmente na Paraíba), o mencionado autor também se apropriou do sentido das eras fartamente trabalhada por Eric Hobsbawm em várias de suas obras. Para tanto, dividiu o estudo em dois momentos, um primeiro que denominou de era das cadeiras isoladas (1849 a 1916) e outro de era dos grupos escolares (1916 a 1949), na Paraíba.

¹²No livro que publicou em 2003, resultante de sua tese de doutorado, defendida em 1997, afirma: “Em termos teóricos o trabalho inspirou-se em categorias alguns conceitos pontuais de Foucault (micropoder, saber-poder, vigiar e punir) e de Castoriadis (criação histórica, político/política).” (SCOCUGLIA, 2003, p. 16). Entretanto, nessa obra não fez menção a sua aproximação com a obra de Dermeval Saviani.

Assim, considerando as duas obras aqui já mencionadas, podemos identificar duas perspectivas de interesses, uma pautada pela *história das ideias pedagógicas* e da sua relação com as políticas educacionais (Imagem 1), e a segunda centrada na *história das instituições educacionais/escolares*, contudo, também articuladas com a história das políticas educacionais (Imagem 2). Quanto a terceira obra, (Imagem 3), se constitui pelo entrelaçamento das duas grandes áreas temáticas em vigor no Grupo, embora possamos observar nas imagens que compõem a capa do livro, mais claramente, as instituições escolares e de poder, uma vez que a mesma está composta por fragmentos de algumas das instituições escolares das mais tradicionais da Paraíba, além do próprio Palácio do governo da Paraíba.

Assim, conforme indicamos anteriormente, essas três publicações nos fornecem significativos elementos para entendermos o processo de configuração do Grupo que foi sendo amadurecida no transcorrer daquela primeira ação de pesquisa, centrada no Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educação Brasileira, cujas atividades se concentraram na Biblioteca Central da UFPB, especialmente no Setor de Obras Raras¹³. Nesse sentido, o Grupo começou a pensar qual, ou melhor, quais projetos temáticos poderíamos desenvolver, considerando, inclusive, a documentação que já havia sido levantada. Uma primeira ideia que surgiu e que terminou por se efetivar mais concretamente, foi a do Grupo de Pesquisa se concentrar nas histórias das instituições escolares paraibanas, tomando como ponto de partida os engendramentos sociais, culturais, políticos e econômicos que possibilitaram as suas criações, organizações e funcionamentos. Nesse sentido, as primeiras instituições escolares que passaram a ser estudadas foram: os grupos escolares, o liceu, os colégios confessionais, a escola normal e ensino superior. (PINHEIRO, CURY, ANANIAS, 2014, p. 260). Vale ressaltarmos que as perspectivas temáticas acima indicadas deram a primeira conformação da estruturação do Diretório de Pesquisa do CNPq¹⁴ quando foi também adotado oficialmente o nome

¹³ Todo esse levantamento foi realizado utilizando-se uma ficha padrão que foi adotada por todos os pesquisadores envolvidos com o HISTEDBR. Os resultados do levantamento e catalogação foram encaminhados para a coordenação geral do HISTEDBR com a finalidade de se constituir um grande banco de dados informatizado.

¹⁴ A criação do Diretório de Pesquisa do CNPq ocorreu em meados dos anos 1990 (mais precisamente em 1994) e seguiu os princípios norteadores da ampliação e divulgação de informação sobre pesquisas e pesquisadores no Brasil. Tais princípios fomentou, ainda, criação

Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba - HISTEDBR - PB, constituído pela linha de pesquisa História das Políticas Educacionais e das Instituições Escolares¹⁵.

Quanto ao terceiro livro (imagem 3) foi elaborado, tendo como referência algumas apresentações que foram realizadas durante o seminário organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba – HISTEDBR – PB, em outubro de 1999, intitulado *História e Educação no Brasil Contemporâneo*. Este evento se constituiu em uma tentativa do mencionado GT em estabelecer discussões acerca das pesquisas que vinham sendo desenvolvidas em outros GTs que formavam o HISTEDBR, no nordeste brasileiro, mais especialmente com o do Rio Grande do Norte que na época era coordenado pelos professores José Willington Germano e Vânia Gico. Abaixo dois momentos registrados do mencionado seminário.



Imagem 4: Palestra proferida pelo Prof. Dermeval Saviani durante a realização do Seminário História e Educação no Brasil Contemporâneo, em outubro de 1999, nas dependências do Mestrado em Educação da UFPB. No primeiro plano da esquerda para direita os professores: Uyguaciara Veloso Castelo Branco, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (ainda realizando o seu doutoramento na UNICAMP) e Vânia Gico. No segundo plano alunos/as de graduação e da pós-graduação em Educação – UFPB/UFRN.

Fonte: Acervo particular do autor – 1999.

da Plataforma do Currículo Lattes.

¹⁵Essas informações foram retiradas dos relatórios e cadastramentos do HISTEDBR - PB junto à Coordenação Nacional.



Imagem 5: Reunião de trabalho, durante a realização do Seminário História e Educação no Brasil Contemporâneo, em outubro de 1999, nas dependências do Mestrado em Educação da UFPB. Da esquerda para direita os professores: Afonso Celso Scocuglia, Dermeval Saviani, Marta Maria de Araújo e Maria de Lourdes Barreto de Oliveira.
Fonte: Acervo particular do autor – 1999.

O livro encontra-se estruturado em duas partes, uma primeira intitulada História, Historiografia e é constituído por 05 textos. A segunda: Histórias de Educação Escolar, também formado por 05 trabalhos.

Os primeiros tratam de questões polêmicas e diversas, tais como: o papel que a história e a história da educação tem no processo de formação do educador; a formação do professor de história no Brasil¹⁶; a crise de paradigmas na história e na história da educação; a questão da pesquisa histórico-educacional e sobre a problemática da história e educação escolar como perspectiva epistemológica sobre a construção do conhecimento.

Na segunda parte encontram-se estudos relativos à escola normal e a questão da educação popular no Brasil; o papel da mulher como profissional no processo de formação para o magistério; o projeto educacional de Manoel Bonfim; a relação entre a educação nacional e “paraibanidade” no contexto do ensino de uma história pátria e da história

¹⁶Este texto foi elaborado pela professora Joana Neves, vinculada ao Departamento de História da UFPB, que foi convidada para participar do evento, sem contudo ter vínculo formal com o HISTEDBR – PB.

da Paraíba e, finalmente, um texto que analisa as práticas sociais e educacionais da Arquidiocese de Natal.

Vale ressaltarmos que os textos publicados no livro adotam aportes teóricos os mais diversos. Tendo sido os mais referenciados: Roger Chartier, Jacques Le Goff e Marc Bloch.

Entre os autores brasileiros, destacaram-se: Clarice Nunes, Jane Soares Almeida, Fernando de Azevedo, Carlos Roberto Jamil Cury, Jorge Nagle, Casemiro Reis Filho, Primitivo Moacyr e Marta Maria de Araújo.

Por fim, é importante salientarmos a presença de autores paraibanos que de alguma forma contribuíram com a produção de estudos no campo da história da educação paraibana, uma vez que muitos deles tornaram-se importantes referências para os estudos que passaram a ser desenvolvidos pelos pesquisadores do HISTEDBR – PB. Assim, entre outros os nomes que se seguem foram referenciados na coletânea que estamos analisando. Vejamos: Celso Mariz, Eliete de Queiroz Gurjão, Eudésia Vieira, Flávio Marója, Joana Neves, Manoel Tavares Cavalcanti, Margarida Maria Santos Dias, Maria das Graças Bandeira, Maria Eulina Carvalho, Maria de Lourdes Barreto de Oliveira e Oswaldo Trigueiro. Alguns deles também foram referenciados como fonte, como por exemplo: Celso Mariz, Eudésia Vieira, Flávio Marója e Manoel Tavares Cavalcanti.

A indicação dos teóricos e de alguns autores brasileiros e paraibanos, acima listados não significa que nos trabalhos aqui em discussão tenham se aportado teoricamente neles. Todavia, nos dão importantes indícios dos caminhos utilizados para sistematizarem as suas reflexões. Alguns dos autores mencionados, por exemplo, são apenas referenciados como parte da contextualização política, econômica e social do Brasil e da Paraíba, mais particularmente. Em outros casos os autores são citados como parte das referências já existentes sobre um determinado tema ou questão. O fato é que podemos perceber o quanto há de pluralidade teórica e epistemológica quando da utilização das referências bibliográficas.

2.3 – O terceiro movimento dos sujeitos (2001 – 2007)

A partir do início da década de 2000, o HISTEDBR - PB passou a contar com novos pesquisadores que haviam sido contratados pela UFPB, (anexo I), dando, assim, uma nova configuração, tanto do ponto de vista temático (novos objetos de estudos passaram a ser contemplados), quanto no que concernia às abordagens teóricas¹⁷.

Nesse sentido, parte muito pouco significativa destes novos professores que se vincularam a HISTEDBR – PB se apoiavam teoricamente na corrente marxista. Na verdade apenas uma pesquisadora, isto é, a professora Mauricéia Ananias, enquanto todos os outros convergiam para outras tendências, especialmente àquelas que, genericamente, passou a ser conhecida como Nova História Cultural.

Essa nova conformação levou o Grupo a criar mais duas linhas de pesquisas que passaram a compor o seu Diretório do CNPq: uma que aglutinou os estudos relativos à história das professoras e das intelectuais paraibanas, na perspectiva de gênero e outra que aglutinou estudos relacionados à problemática da relação entre a educação e a modernidade, bem como as práticas e as culturas escolares, tomando sempre como referência as experiências ocorridas na Paraíba.

No período aqui em foco foram publicadas as seguintes obras: uma primeira que trata da organização de fontes referentes ao período imperial paraibano (Imagem 6), uma é autoral (Imagem 7) e uma coletânea (Imagem 8).

¹⁷Os novos professores que passaram a compor o HISTEDBR – PB, foram os seguintes:

Charlton José dos Santos Machado – UFPB (entrou na UFPB e no HISTEDBR – PB em 2002); Cláudia Engler Cury – UFPB (entrou na UFPB e no HISTEDBR – PB em 2003); Uguaciara Veloso Castelo Branco – UFPB (entrou no HISTEDBR – PB em 2004); Maria Lúcia da Silva Nunes – UFPB (entrou na UFPB e no HISTEDBR – PB em 2006); Maria Elizete Guimarães Carvalho – UFPB (entrou na UFPB e no HISTEDBR – PB em 2006); Mauricéia Ananias – UFPB (entrou na UFPB e no HISTEDBR – PB em 2007); Jean Carlo de Carvalho Costa – UFPB (entrou no HISTEDBR - PB em 2008); José Mateus do Nascimento – (foi professor da UFPB, Campus IV – Litoral Norte - Mamanguape no período de 2008 a 2012. Permaneceu no HISTEDBR – PB, também no mencionado período). (Anexo I).

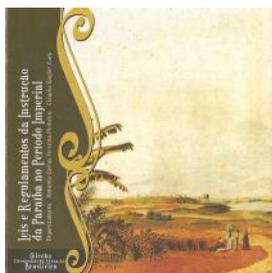


Imagem 6: Publicado em 2004.

A imagem foi elaborada pelo INEP/MEC e trata-se de um detalhe do *Ostium Fluminis Paraybae*, Frans Post (Ca. 1637 – 1645).

Fonte: Acervo particular do autor.

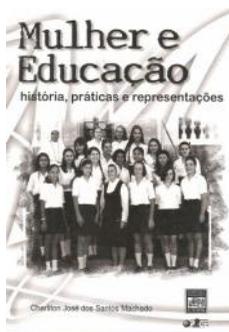


Imagem 7: Publicado em 2006.

A foto é a última turma concluinte do pedagógico, Colégio Nossa Senhora das Neves, 1970. Autor da foto: Ernani Augusto de Carvalho



Imagem 8: Publicado em 2006.

Na primeira publicação, (Imagem 6), faz parte de um conjunto de CDs-ROMs que deram continuidade ao projeto editorial da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, intitulada *Coleção Documentos da Educação Brasileira*, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC que havia realizado as primeiras publicações do gênero no ano de 2000, referentes às Províncias do Mato Grosso e do Paraná¹⁸. Já no mencionado conjunto de CDs, estão reunidos documentos referentes à instrução das antigas províncias da Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul.

Assim, o trabalho realizado por componentes do HISTEDBR – PB surgiu a partir de sugestão do Professor Dermeval Saviani, para que realizássemos um levantamento e catalogação de fontes acerca das leis e

¹⁸Vale ressaltarmos que os coordenadores dessas publicações são também membros do HISTEDBR, GT – Mato Grosso e GT – Paraná, respectivamente.

regulamentos referentes à instrução no período imperial paraibano¹⁹.

A realização desse tipo de pesquisa que objetivava levantar, transcrever e catalogar documentos era necessária e urgente, já afirmava Saviani (2004, p. 4) ao destacar a “[...] formulação e implementação de uma política de fontes para a história da educação brasileira que emerge como um problema de transcendental relevância para o incremento quantitativo e qualitativo da historiografia da educação brasileira.”

Na segunda obra (Imagem 7), a capa logo nos revela o objeto de discussão, qual seja: a relação e o papel das mulheres no processo educacional e de escolarização, ou melhor falando, sobre as histórias engendradas socialmente por mulheres intelectuais e educadoras. O título também logo nos dá pistas acerca da perspectiva teórica adotada pelo autor, ao referenciar o termo “representações”. Essa pista, no entanto, logo se confirma na apresentação do livro nos seguintes termos:

O livro [...] reúne a produção mais recente do autor e contribui com as reflexões acerca do debate teórico-metodológico nos domínios da chamada história cultural. Trabalha com as abordagens no interior do universo dos estudos biográficos e das análises das práticas de escrita produzidas por mulheres educadoras que atuaram tanto no espaço público como privado. (CURY, 2006, p. 09).

E, ainda, na seguinte passagem,

A única coisa segura que se pode afirmar em torno da historiografia atual é a diversidade das experiências socioculturais, que não estão limitadas aos protocolos tradicionais ou por expectativas de ordem estabelecidas do conhecimento. Nesse sentido, as leituras da nova história cultural são fundamentais para a caracterização de um novo referencial teórico-metodológico. (MACHADO, 2006, p. 15).

¹⁹A sugestão foi feita ao professor Antonio Carlos Ferreira Pinheiro que havia recentemente se doutorado sob a sua orientação. Como o trabalho era grande e exaustivo foi convidada para participar da empreitada a professora Cláudia Engler Cury, também recém-doutora pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Nesse sentido, todo o trabalho foi realizado no período de 2001 a 2002. Em 2003, foi encaminhando à professora Dra. Diana Gonçalves Vidal, presidente da SBHE à época, que procedeu todos os esforços para a publicação do conjunto de Discos Compactos (CDs) relativos à Coleção Documentos da Educação Brasileira.

A terceira obra (Imagem 8), como já indicamos, reúne um conjunto de texto resultantes das pesquisas que se encontravam em andamento no Grupo. Como o livro foi editado pela Editora Autores Associados, a sua capa²⁰ não apresenta nenhuma representação mais direta com os objetos e perspectivas trabalhadas pelos pesquisadores do GT paraibano. A obra está constituída por 08 (oito) trabalhos, sendo que um deles é do professor Ademir Gebara²¹ que fora convidado para compor o livro.

Os temas (objetos) analisados no livro são: colégios e liceu na Paraíba oitocentistas, os métodos de ensino e as formas de controle no cotidiano escolar paraibano no período imperial, igreja e educação na primeira república, a imprensa paraibana e os direitos das mulheres, a era das escolas rurais na Paraíba, rádio e educação popular no Brasil e, finalmente, um estudo sobre as questões políticas e educacionais no I Congresso Sul-americano da Mulher em defesa da democracia. Assim, podemos salientar que os períodos abordados vão desde os primeiros anos do regime monárquico até o ano de 1967.

Semelhantemente à primeira coletânea que foi organizada pelo Grupo, e publicada em 2003, nessa segunda também observamos uma diversidade de aportes teóricos. Entre os quais podemos destacar: Émile Durkheim, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Jim Sharpe, Karl Marx, Michael Certeau, Michael Foucault, Norbert Elias, Paul Thompson, Paul Veyne, Peter Burke, Pierre Bourdieu e Roger Chartier.

Vale ressaltar que nesta coletânea, novos teóricos apareceram, se compararmos com a primeira coletânea, tais como: Émile Durkheim, Fernand Braudel, Jim Sharpe, Norbert Elias, Paul Thompson, Paul Veyne.

É interessante destacarmos que Jim Sharpe foi referenciado por um pesquisador que trabalha, preponderantemente, com a ideia de representação, formulada por Roger Chartier, o que reforça a nossa argumentação de que o “não dogmatismo teórico” sempre presidiu o HIS-TEDBR – PB, levando, assim, ao prevalecimento do diálogo também no âmbito das perspectivas teóricas.

Quanto aos autores brasileiros, a diversidade de referências é grande. No entanto, aqui destacamos os mais referenciados pelo con-

²⁰ Trata-se do retrato de Émile Zola, 1868, Manet, conforme indicado pela editora.

²¹ Trata-se de um texto intitulado Educação e Civilização na Província de São Paulo.

junto de autores que fazem parte da obra: Fernando de Azevedo, José Murilo de Carvalho, Clarice Nunes, Carlos Roberto Jamil Cury e José Wellington Germano.

No que concerne aos autores paraibanos, aqui destacamos os seguintes: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Antonio Nominando Diniz, Cláudio José Rodrigues, Deusdedit Leitão, Eudésia Vieira, Flávio Sátiro Fernandes, Inês Caminha Lopes Rodrigues, Irineu Ferreira Pinto, José Baptista de Mello, José Octávio de Melo, José Rafael de Menezes, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Monique Cittadino, Pedro Anísio e Sizenando Costa. Semelhante ao que verificamos na primeira coletânea, alguns desses autores aparecem também referenciados como fontes, como por exemplos: Flávio Sátiro Fernandes, Irineu Ferreira Pinto, José Baptista de Mello, Pedro Anísio e Sizenando Costa.

Desejamos concluir este item destacando que no período que aqui estamos analisando dois aspectos marcaram a própria história do HISTEDBR – PB, uma vez que os seus membros foram protagonistas no processo de criação do Grupo de Pesquisa em História da Educação no Nordeste Oitocentista – GHENO, em 2004 e na criação da Linha de Pesquisa História da Educação, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.²²

2.4 – O quarto momento dos sujeitos (2007 - 2016)

Entre os anos de 2008 a 2016, um conjunto de 08 novos professores passaram a integrar o HISTEDBR – PB, como pesquisadores, uma vez que alguns deles já participavam como doutorandos²³.

Particularmente, em 2011, em virtude da vinculação dos novos professores, aos quais nos referimos acima, realizou-se uma nova reestruturação no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Assim HISTEDBR – PB passou a ter as seguintes linhas de pesquisa: História das Políticas Educacionais e das Instituições Escolares; Práticas Educativas

²² Para melhor detalhamento dessa história é necessário consultar os trabalhos de Pinheiro e Ananias (2012), Pinheiro, Cury e Ananias, (2014) e Pinheiro, Cury e Ananias (2015).

²³ Os novos componentes, agora vinculados ao HISTEDBR – PB como pesquisadores são: Cristiano de Jesus Ferronato – UFPB; Fabiana Sena da Silva - UFPB; Jean Carlo de Carvalho Costa – UFPB (entrou no grupo em 2008); José Mateus do Nascimento – (foi professor da UFPB, Campus IV – Litoral Norte - Mamanguape no período de 2008 a 2012); Ramsés Nunes e Silva – UEPB; Rose Mary de Souza Araújo – UFPB; Vivia de Melo Silva – UFPB.

e Culturas Escolares; Histórias de Intelectuais, (auto)biografias e Estudos de Gênero.

Essa nova fase do HISTEDBR – PB é muito significativa do ponto de vista **sociocientífico** uma vez que 04 (quatro) pesquisadores, ou seja, a metade daquele conjunto que haviam se doutorado na linha de Pesquisa História da Educação da Universidade Federal da Paraíba, 02 (dois) tiveram parte de suas formações processadas no âmbito das discussões e pesquisas desenvolvidas pelos componentes do HISTEDBR – PB²⁴.

No que concerne à produção de livros autorais e coletâneas foram publicadas 07 (sete) obras. Para tanto, os aglutinamos em três blocos, um primeiro de caráter autoral, um segundo de coletâneas referentes a história de educadoras e intelectuais femininas paraibanas e um terceiro formado por livros que foram produzidos em virtude da comemoração dos 20 anos de existência do HISTEDBR - PB.

Iniciemos, pois, com as obras autorais. A primeira, (imagem 9), foi produzida com o objetivo de apresentar “um pequeno roteiro da nossa história educacional a partir de monumentos que foram construídos, adaptados ou simplesmente utilizados para as atividades de caráter educacional público e privado.” (PINHEIRO, 2008, p. 07).

Na verdade, o livro foi idealizado a partir da realização de vários trabalhos de campo (ou estudo do meio) que o autor realizava com os seus alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em História. Essa atividade didático-pedagógica estava (e ainda está!) vinculada às discussões que eram (são) efetivadas em sala de aula sobre História Regional, História Local e finalmente acerca da importância da Educação Patrimonial para a formação daqueles profissionais que muito brevemente vão atuar na educação básica, isto é no ensino infantil, fundamental e médio. Nesse sentido, aquele roteiro mais amplo, posteriormente, “foi recortado e pensado, exclusivamente, para ser utilizado como uma das atividades nas aulas de História da Educação (...) e nas aulas de Prática Ensino de História”, hoje denominado Estágio Docente Supervisionado, além da disciplina Ensino de História (antiga metodologia de ensino em História), no Curso de Pedagogia.

²⁴ Tratam-se dos professores: Cristiano de Jesus Ferronato e Rose Mary de Souza Araújo.

A capa reproduz a fachada principal (envelhecida) do primeiro grupo escolar paraibano – Dr. Thomaz Mindello. O mesmo encontra-se adornado com elementos figurativos que sofreram intervenção sobre *A Poesia*, cartaz de Alfons Mucha²⁵, de 1898. A ideia era de remeter o leitor, logo pela capa, ao passado a partir de representações de caráter artístico²⁶. Vale lembrar que o mencionado Grupo Escolar tem características do ecletismo, uma vez que nele podemos observar elementos do neoclássico e do *Art Nouveau*. Assim, a capa faz referência aos elementos constitutivos daquele segundo movimento que marcou as artes plásticas e decorativas no período de 1890 a 1910, na Europa.

O livro encontra-se dividido em duas partes, uma primeira denominada O Texto, composta por três breves capítulos nos quais o autor tece comentários sobre o processo de organização escolar e educacional na cidade de João Pessoa. No transcorrer da discussão o leitor é remetido permanentemente a segunda parte da obra, intitulada: O Roteiro e as Imagens. Nessa segunda parte se encontram um conjunto 61 fotografias, intercaladas com imagens mais antigas dos prédios escolares e/ou educacionais e fotografias mais recentes, ou seja, produzidas a partir do início da década de 1990 até o ano de 2008, quando da publicação do livro.

Quanto às referências, está constituída basicamente por autores paraibanos que de alguma forma deram informações sobre cada monumento referenciado ou dados sobre a história da educação paraibana. Portanto, não há indicações diretas sobre referenciais teóricos, no entanto, está implícita a perspectiva crítica sobre as questões que envolvem a proteção do patrimônio histórico-educacional.

²⁵ Importante representante do movimento do *Art Nouveau*.

²⁶ A capa foi criada pela Professora Carla Mary S. Oliveira.

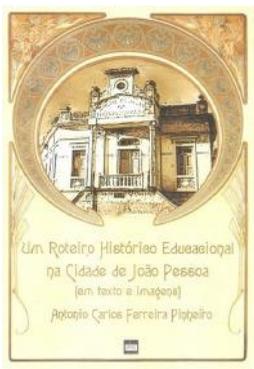


Imagem 9: Publicado em 2008.
Obs: A foto do grupo escolar é de autoria de Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - 1999.

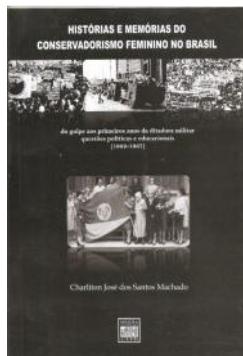


Imagem 10: Publicado em 2009.
Obs: Fotografias pertencentes ao Arquivo CPDOC/FGV www.cpdoc.fgv.br

Fonte: Acervo particular do autor.

O segundo livro, (Imagem 10), é resultante do relatório de pesquisa de pós-doutoramento que o professor Charliton José dos Santos Machado realizou no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob a orientação do Professor José Luis Sanfelice que também prefaciou o livro. Assim sendo, o estudo tem como:

[...] objetivo central a recuperação da memória histórica das mobilizações femininas conservadoras, em especial, a Campanha da Mulher pela Democracia – (CAMDE), e sua relação com as forças autoritárias de direita que comandaram o movimento golpista civil-militar de 31 março de 1964 contra o governo de João Goulart nos principais centros urbanos do país. (MACHADO, 2009, p. 17).

Nesse sentido, a capa é formada por um conjunto de 04 fotografias. Nelas estão registrados alguns dos protestos que ocorreram contra o Governo João Goulart e a favor do golpe civil-militar, além do registro de tanques de guerra e militares ocupando as ruas. Na fotografia central encontra-se um conjunto de senhoras segurando uma bandeira que simbolizou a Campanha da Mulher pela Democracia – CAMDE. Segundo o autor

A CMDE [...] foi uma importante entidade ou movimento de organização política, constituído por mulheres católicas de tradição conservadoras do Brasil na década de 1960. Nasceu em maio de 1962, em Ipanema, estado da Guanabara, na residência da professora primária aposentada, Amélia Molina Bastos, esposa do general reformado do Corpo Médico do Exército e irmã do general Antonio de Mendonça Molina. (MACHADO, 2009, p. 45).

Do ponto de vista teórico-metodológico o autor dialoga com Roger Chartier, Peter Burke e Jim Sharpe. Faz também algumas referências a autores marxistas que lhes serviram como indicações acerca do contexto político, econômico e social ou de análises que foram procedidas acerca do período histórico em discussão. Entre outros autores referenciados na obra aqui destacamos José Willington Germano, José Luis Sanfelice e Luiz Antonio Cunha.

O segundo bloco é constituído por três livros que circundam aspectos relacionados com a história oral, memória, história das mulheres e gênero. O primeiro (Imagem 11), foi organizado por dois professores e por duas de suas orientandas de pós-graduação. A capa é constituída por três fotografias que remetem a temporalidades distintas, mas dando realce aos sujeitos, representados individualmente (foto central) e coletivamente (fotos laterais). Todas remetem a tradição familiar e, portanto, vinculada ao mundo privado ou doméstico.

A idealização do livro ocorreu no transcórre das “reflexões desenvolvidas na disciplina ‘Tópicos em história da educação: história oral e memória’ do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB.” (MAGALHÃES NETO, 2008, p. 12). É, portanto, resultante de um conjunto de estudos que “se reporta à fala das mulheres, no esforço de retirá-las da invisibilidade e recolocá-las como protagonistas dos processos sociais”, ou seja, os/as autores e autoras:

Assumem claramente o compromisso ético de empoderar os falantes ao promoverem nas suas pesquisas a recuperação e eliminação do passado através do reavivamento e apagamentos de trechos das memórias discursivas dos sujeitos. (MAGALHÃES NETO, 2008, p.10).

Para tanto, utilizaram-se das fontes orais como uma das ferramentas que favorecem o conhecimento e a compreensão de valores so-

ciais, religiosos, educacionais, além daquelas relativas às normas e aos comportamentos no seu sentido mais amplo.

Segundo Magalhães Neto (2008), prefaciador do livro, a obra encontra-se organizada em três grandes conjuntos temáticos, quais sejam: um primeiro, relacionado com as memórias e vivências em instituições educacionais. Um segundo relativo à compreensão de experiências pedagógicas em áreas específicas e um terceiro que procura afirmar o estofo epistêmico da história oral e a sua aplicação em variados campos do conhecimento. Assim, o livro em sua totalidade é constituído por 15 textos e 22 autores/as.

Do ponto de vista teórico-metodológico, considerando as referências encontradas em cada um dos textos que compõem a coletânea, verificamos que os mais citados são os trabalhos de Verena Alberti, Paul Thompson, José Carlos Sede Bom Meihy e Antonio Montenegro que tratam, regra geral, sobre as questões da história oral. Em seguida vem Jacques Le Goff, no que tange a discussão que empreendem sobre a relação entre história e memória.

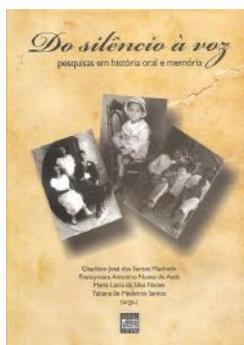


Imagem 11: Publicado em 2008.



Imagem 12: Publicado em 2009.



Imagem 13: Publicado em 2011.

Fonte: Acervo particular do autor.

Os livros seguintes, (imagens 12 e 13), são resultantes de um conjunto de estudos que fazem parte do:

[...] projeto de pesquisa *Educação e Educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações*. Está inserido nas orientações integradas (graduação, mestrado e doutorado) no interior do

Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR-GT/PB.

O objetivo central é discutir a interface entre mulheres e educação na Paraíba do século XX, através das práticas, leituras e representações, bem como o desejo de explicitar as relações de gênero aí presentes²⁷. (MACHADO, NUNES, MENEZES, 2009, p. 15, *itálico no original*).

Nas suas capas podemos observar a mesma fotografia. Nela está um conjunto de professoras (normalistas?) e alunas distribuídas em uma escadaria, provavelmente em frente de alguma instituição escolar. É interessante ressaltarmos que a imagem se coaduna aos estudos que se encontram no livro ao tratarem especificamente do gênero feminino. Conforme Freitas (2009, p. 07), que prefaciou o livro, a obra trata

De mulheres que nasceram no final do século XIX e início do XX, e atuaram em diferentes décadas do século XX e início do XXI, mobilizaram-se através de associações (filantrópicas, culturais, religiosas, científicas, políticas, literárias entre outras), fizeram-se presentes em sala de aula, em colégios e universidades, jornais, revistas, e foram protagonistas em momentos restritivos à cidadania feminina. Lembrar seus nomes, registrar suas práticas, estratégias e resistências são tarefas fundamentais para a História.

Os dois volumes estão constituídos por 17 textos (09 no primeiro volume e 08 no segundo volume) e 43 autores/as (23 no primeiro volume e 20 no segundo).

No que concerne aos aspectos teóricos, os coordenadores do projeto de pesquisa ressaltam a importância de se trabalhar o conceito de gênero no âmbito educacional. Para tanto, se inspiraram nos escritos de Guacira Lopes Louro. Todavia, para além da mencionada autora os/as participantes das duas coletâneas anunciaram terem se aportado nas discussões teóricas realizados por Carlo Guinsburg, Giovanni Levi, Dominique Julia, Jacques Le Goff, Jean Starobinski, Joan Scott, Michael de Certeau, Michael Foucault, Michelle Perrot, Nestor Garcia Canclini, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Philippe Ariès, Stuart Hall, Roger Chartier e Walter Benjamin. Inúmeros autores/as brasileiros/as que traba-

²⁷ Enunciado semelhante encontra-se no volume 2. Machado e Nunes (2011, p. 09).

lham com a temática história das mulheres e/ou relação de gênero também são referenciadas, tais como: Célia Regina Jardim Pinto, Charliton José dos Santos Machado, Ecléa Bosi, Edith Stein, Jane Soares de Almeida, Maria Arisnete Câmara de Moraes, Mirian Moreira Leite, Fúlvia Rosemberg e Raquel Soihet, entre outros.

Finalmente chegamos ao último bloco de coletâneas organizadas por componentes do HISTEDBR – PB. Assim, conforme mencionado anteriormente essas duas obras foram elaboradas no contexto da organização e realização do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, realizado na cidade de João Pessoa, em 2012.

A capa do primeiro livro (Imagem 14), tem como representação a logomarca do HISTEDBR nacional em forma de marca d'água²⁸. Assim, a capa é constituída pelo mapa do Brasil circundado por um semicírculo e a sigla do grupo de pesquisa. Sobrepondo o mesmo encontra-se, em tamanho reduzido a logomarca do Grupo local, ou seja, o mapa da Paraíba com a inscrição no seu interior HISTEDBR – PB. Na capa há ainda a indicação de se tratar de uma edição comemorativa dos 20 anos de HISTEDBR na Paraíba. Por essa razão o livro tem como subtítulo: Rememorar e Comemorar.

Os seus organizadores o estruturaram em três partes, que correspondem às três linhas de pesquisas do Diretório de Pesquisa do CNPq, História da Educação na Paraíba. A primeira parte intitulada História das políticas educacionais e das instituições escolares, composta por 07 (sete) textos. A segunda, intitulada Práticas educativas e culturas escolares que incorpora 05 (cinco) trabalhos e, finalmente, a terceira parte definida como Histórias de intelectuais, (auto)biografias e estudos de gênero, formada por 03 (três) estudos. Todavia, antes da distribuição dos trabalhos nas mencionadas partes, há ainda um texto acerca da Pedagogia Histórico-crítica, uma formulação contra-hegemônica. Portanto, o livro totaliza dezesseis capítulos.

Do ponto de vista teórico-metodológico verificamos que os autores mais referenciados foram: Eric Hobsbawn, Michael de Certeau, Norbert Elias, Pierre Nora e Justino Magalhães. Entre os autores brasi-

²⁸ A capa foi idealizada por Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e recebeu tratamento estético e técnico da professora Carla Mary S. Oliveira.

leiros os mais referenciados foram: Dermeval Saviani, Diana Vidal e José Murilo de Carvalho.

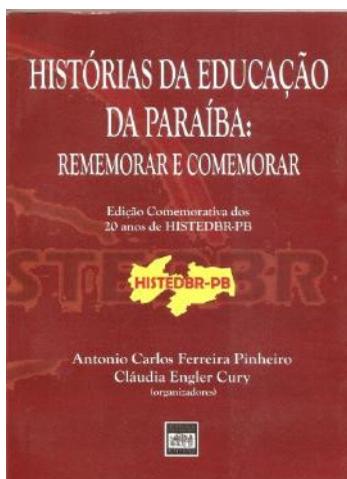


Imagem 14: Publicado em 2012.

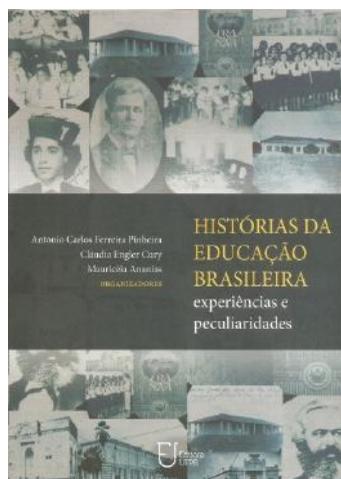


Imagem 15: Publicado em 2014.

Fonte: Acervo particular do autor.

A segunda obra desse terceiro bloco (Imagem 15), conforme já mencionamos anteriormente, é resultante do conjunto de trabalhos que foram apresentados na forma de conferências e mesas redondas durante a realização do IX Seminário Nacional.

A capa, propositadamente, foi montada a partir das imagens que foram utilizadas em todo o material gráfico do mencionado Seminário. Vale ainda ressaltarmos que o conjunto de fotografias foi selecionado considerando as três linhas de pesquisa que fazem parte do Diretório de Pesquisa do CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba – HISTEDBR – PB. Assim, há fotografias de algumas das instituições escolares e educacionais paraibanas (conjunto jesuítico, primeira escola normal, primeiro grupo escolar, escola de aprendizes artífices, escola correcional e escola rural), fotografias de cenas escolares (meninos e meninas brancos e negros, salas de aulas de jardim de infância de grupo escolar, professoras e de dirigentes escolares), impressos

(Revista Era Nova), além de fotos de professoras e intelectuais²⁹. Nesse último caso aqui destacamos a foto do jovem Marx.

O livro é constituído por 11 (onze) trabalhos, distribuídos em 04 (quatro) partes. A primeira: História, educação e história da educação, com (02) dois textos. A Parte II, denominado Peculiaridades de intelectuais e educação é formado por (03) três estudos. A terceira parte intitula-se: Historiografia da história da educação e contém 02 (dois) textos. A última nomeada: Experiências históricas de políticas educacionais, engloba (03) três trabalhos. É importante ressaltarmos que o terceiro texto, da última parte, trata da história no HISTEDBR na Paraíba.

Nessa obra também há, antes das partes, um texto dedicado ao professor Dermeval Saviani, “um mestre do Brasil”. Nesse texto a autora ressaltar o trabalho desenvolvido pelo mencionado intelectual e, sobretudo, um educador ao qual:

[...] aprendemos a ler e respeitar, a tomar ideias suas como referência de muitas de nossas reflexões, e que, em determinadas circunstâncias, até pode tornar-se um interlocutor a quem dirigiríamos perguntas sem censura, confiantes de que nossa voz seria ouvida e nossas inquietações consideradas! Seus livros têm espaço em nossas estantes, em nossa inteligência, e em nosso coração. (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

Ressalta, ainda, o debate teórico inaugurado pelo Dermeval Saviani em torno da ‘pedagogia histórico-crítica’, “que com outras pedagogias, conformaria o que ele chamou de pedagogia contra-hegemônicas”. (OLIVEIRA, 2014, p. 24).

Quanto aos aportes teóricos e metodológicos, informamos que não indicaremos os teóricos mais referenciados, uma vez que a grande maioria dos autores, que fazem parte do livro, não estão vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba – HISTEDBR – PB, com exceção dos dois últimos textos³⁰.

²⁹ A fotografia masculina é de um intelectual e jornalista bastante reconhecido na Paraíba (Carlos Dias Fernandes) e a fotografia feminina é de uma professora-normalista e compõe o acervo pessoal e afetivo do autor.

³⁰ Tratam-se dos capítulos 09 e 10 que tem como autoria Melânia Mendonça Rodrigues, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Cláudia Engler Cury e Mauriceia Ananias.

5. Considerações finais

Gostaríamos de concluir este estudo, destacando a permanente preocupação do Grupo em **construir uma identidade** no âmbito da história da educação brasileira e paraibana. Para tanto, ao longo de sua trajetória de 24 anos de existência desenvolveu atividades que ultrapassaram os limites da difusão de uma determinada perspectiva teórica e metodológica, o que não significa que essa preocupação também não tenha existido entre alguns dos seus componentes.

Assim, consideramos que o seu papel **sociocientífico** foi uma de suas tarefas mais bem sucedidas. Hoje, HISTEDBR – PB conta com 12 (doze) pesquisadores dos quais 07 (sete) estão vinculados a Linha de Pesquisa História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB.

No entanto, não podemos desconsiderar que o Grupo também enfrentou algumas dificuldades que soube superá-las com trabalho e afincamento no sentido de contribuir com a constituição do *campo* da história da educação brasileira e, mais especialmente, paraibana.

Hoje, mais do que nunca, a participação de pesquisadores vinculados ao HISTEDBR – PB tem estabelecido importantes vínculos e interessantes diálogos com outros grupos de pesquisas distribuídos por quase todo o Brasil. O reconhecimento nacional do trabalho efetivado pelo Grupo levou nos seus 20 anos de existência, a realizar, em 2012, o IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Esse reconhecimento se estende ao ser também um dos realizadores do IX Congresso Brasileiro de História da Educação, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, em 2017, na cidade de João Pessoa.

Essa vitalidade do HISTEDBR-PB se dá em virtude da sua capacidade de diálogo com as mais diversas vertentes teórico-metodológicas. *Os combates pela história*, para lembrarmos de Lucien Febvre ou as *lutas de representações* para referenciar a Roger Chartier se dão muito mais no sentido de produzirmos bons trabalhos, quiçá excelentes estudos de história da educação, do que o de estabelecermos vertentes teóricas e epistemológicas *vencidas* ou *vencedoras*. Isso pouco nos importa! O que nos importa é fortalecer, consolidar o campo de pesquisa da história educação brasileira, ou ainda, ressaltarmos o **papel sociocientífico**

co que o HISTEDBR – PB teve e tem na Paraíba no sentido de sua contribuição para a história e a memória histórico educacional.

Referências

CURY, C.E. Apresentação. In: MACHADO, C.J.S. **Mulher e educação: história, prática e representações**. João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2006. p. 09 - 12.

FREITAS, A.G.B. de. Para que(m) contar a história das mulheres professoras/literatas paraibanas?. In: MACHADO, C.J. dos Santos; NUNES, M.L. da Silva (orgs.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. Vol. 1, João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2009, p. 07 – 14.

GERMANO, J.W. Prefácio. In: SCOCUGLIA, A.C. **Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. 2ª ed. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, São Paulo, SP: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2001. p. 15 -17.

HISTEDBR - PB. **Relatórios e recadastramentos do junto à Coordenação Nacional**. Anos: 1992 a 1995 (digitado). 1995.

KULESZA, W.A. Para além da conversa. In: VASCONCELOS, J. G.; NASCIMENTO, J.C. do. (orgs.). **História da educação no nordeste brasileiro**. Fortaleza, CE: UFC, 2006. p. 182 - 189.

MACHADO, C.J. dos Santos. **Mulher e educação: história, prática e representações**. João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2006.

_____. **Histórias e memórias do conservadorismo feminino no Brasil: do golpe aos primeiros anos da ditadura militar questões políticas e educacionais (1962 - 1967)**. João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2009.

_____. ET. all. (orgs.). **Do silêncio à voz: pesquisas em história oral e memória**. João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2008.

MACHADO, C.J. dos Santos; NUNES, M.L. da Silva (orgs.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. Vol. 1, João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2009.

MACHADO, C.J. dos Santos; NUNES, M.L. da Silva; MENEZES, C. S. de. A mulher e a educação: pelos fios das memórias. In: MACHADO, C.J. dos Santos; NUNES, M.L. da Silva (orgs.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. Vol. 1, João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2009, p. 15 – 40.

MACHADO, C.J. dos Santos; NUNES, M.L. da Silva (orgs.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. Vol. 2, João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2011.

MAGALHÃES NETO, J.V. Contar a vida: memória e empoderamento. In: MACHADO, C. J. dos S. et. all. (orgs.). **Do silêncio à voz: pesquisas em história oral e memória**. João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2008, p. 09 – 13.

OLIVEIRA, M.L.B. de. A pesquisa em história da educação: alcances e limites do Grupo História, Sociedade e Educação na Paraíba (Relatório 1992 - 1995). In: LOMBARDI, J.C. (coord. e org.) III SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP-FE-HISTEDBR, 1996. p. 82 - 97.

_____. O GT- Paraíba Desenhando nova tendência. In: SCOCUGLIA, A.C e PINHEIRO, A.C.F. (orgs.) **Educação e História no Brasil contemporâneo**. João Pessoa, PB: Universitária - UFPB, 2003. p. 11 - 18.

_____. Pesquisa em história da educação na Paraíba. In: FERRONATO, C. et. al. (orgs.) **Trilhas de pesquisa em história da educação**. João Pessoa, PB: universitária – UFPB, 2012. p. 17 – 31.

_____. Dermeval Saviani: um mestre do Brasil. In: **Histórias da educação brasileira: experiências e peculiaridades**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2014. p. 13 – 26.

PINHEIRO, A.C.F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade São Francisco. 2002 (Coleção educação contemporânea).

_____. **Um roteiro histórico educacional na cidade de João Pessoa (em texto e imagens)**. João Pessoa, PB: Universitária - UFPB, 2008.

PINHEIRO, A.C.F.; ANANIAS, M. Prólogo: um espaço para produção da história da educação - a Linha de Pesquisa História da Educação. In: FERRONATO, Cristiano et all (orgs). **Trilhas de Pesquisa em História da Educação**. João Pessoa, PB: Universitária - UFPB, 2012. p. 7 - 15.

PINHEIRO, A.C.F. e CURY, C.E. (orgs.). **Histórias da educação da Paraíba**: rememorar e comemorar. João Pessoa, PB: Universitária - UFPB, 2012. (Edição comemorativa dos 20 anos de HISTEDBR-PB).

PINHEIRO, A.C.F.; CURY, C.E. e ANANIAS, M. (orgs.). O HISTEDBR e a história da educação na Paraíba. In: **Histórias da educação brasileira**: experiências e peculiaridades. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2014. p. 243 – 279.

_____, _____.; _____. Preservar para não esquecer: fontes para a história da educação na Paraíba imperial. In: CURY, C.; ANANIAS, M.; PINHEIRO, A.C.F. (orgs). **Fontes para a História da Educação na Paraíba Imperial**: documentos diversos (1821 – 1860). Vitória, ES: SBHE/Virtual Livros, 2015. p. 13 – 20. (Coleção Documentos da educação Brasileira, vol. 1).

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J.C.; NASCIMENTO, M.I.M. (org.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Curitiba, 2004. (Coleção memória da educação). p. 03 - 35.

SCOCUGLIA, A.C.C. **Histórias inéditas da educação popular** - do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. 1ª. ed. São Paulo/João Pessoa: Cortez e Editora Universitária - UFPB, 2001.

_____. **A educação de jovens e adultos**: histórias e memórias da década de 60. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano. 2003.

SCOCUGLIA, A.C.; PINHEIRO, A.C.F. (orgs.) **Educação e História no Brasil contemporâneo**. João Pessoa, PB: Universitária-UFPB, 2003.

SCOCUGLIA, A.C.; MACHADO, C.J. dos Santos (orgs.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção memória da educação).

ANEXO I
LISTA DE PROFESSORES PARTICIPANTES DO HIS-
TEDBR-PB
1992 a 2016

1992-1993

Afonso Celso Caldeira Scocuglia - UFPB
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - UFPB
Arlete Pereira Moura de Castro - UFPB *
Maria de Lourdes Barreto de Oliveira (coordenadora) - UFPB
Timoth Denis Ireland - UFPB *
Vera Ester Jandir da Costa Ireland - UFPB *
Wojciech Andrzej Kulesza - UFPB
*Permaneceram aproximadamente um ano no Grupo de Pesquisa.

1994-1999

Afonso Celso Caldeira Scocuglia - UFPB
Almira Lins de Medeiros – UEPB
Ana Maria de Oliveira Galvão (Foi professora da UFPB apenas no período de 1993 a 1995)
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - UFPB
Cícero Agostinho Vieira - UEPB
Jamerson Ramos Campos - UEPB
Maria das Vitórias Pires Uchoa Queiroz - UEPB
Maria de Lourdes Barreto de Oliveira (coordenadora. Aposentou-se da UFPB em 1994 e no mesmo ano passou a ser professora da UEPB)
Maria do Socorro Nóbrega Queiroga – UFPB (entrou no Grupo a partir de 1994)
Vilma de Lourdes Barbosa de Souza - UFPB
Wojciech Andrzej Kulesza - UFPB

1999- 2001

Almira Lins de Medeiros – UEPB
Afonso Celso Caldeira Scocuglia (coordenador) - UFPB
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - UFPB
Cícero Agostinho Vieira - UEPB
Jamerson Ramos Campos - UEPB
Maria das Graças Almeida Bandeira - UEPB
Maria de Lourdes Barreto de Oliveira - UEPB

Maria do Socorro Nóbrega Queiroga - UEPB
Melânia Mendonça Rodrigues – UFPB – Campus II – Campina Grande (entrou no Grupo a partir de 1999)
Wojciech Andrzej Kulesza - UFPB

2001-2005

Afonso Celso Caldeira Scocuglia - UFPB
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (coordenador) - UFPB
Charlton José dos Santos Machado – UFPB (entrou no Grupo em 2002)
Cláudia Engler Cury – UFPB (entrou no Grupo em 2003)
Maria de Lourdes Barreto de Oliveira - UEPB
Maria do Socorro Nóbrega Queiroga – UFPB
Melânia Mendonça Rodrigues – UFCG (Universidade fundada em 2002)
Wojciech Andrzej Kulesza – UFPB (criou outro grupo de pesquisa e saiu do HISTEDBR – PB, em 2005).
Uyguaciara Veloso Castelo Branco – UFPB (entrou em 2004, logo após ter defendido a sua tese de doutoramento na UFPE).

2005-2009

Afonso Celso Caldeira Scocuglia - UFPB
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - UFPB
Charlton José dos Santos Machado (coordenador) - UFPB
Cláudia Engler Cury - UFPB
Fabiana Sena da Silva - UFPB
Maria de Lourdes Barreto de Oliveira - UEPB
Maria do Socorro Nóbrega Queiroga - UFPB
Maria Lúcia da Silva Nunes – UFPB (entrou no Grupo em 2006)
Melânia Mendonça Rodrigues - UFCG
Mauricéia Ananias – UFPB (entrou no Grupo em 2007)
Jean Carlo de Carvalho Costa – UFPB (entrou no Grupo em 2008)
José Mateus do Nascimento – (foi professor da UFPB, Campus IV – Litoral Norte - Mamanguape no período de 2008 a 2012)
Maria Elizete Guimarães Carvalho – UFPB (entrou no Grupo em 2006)
Uyguaciara Veloso Castelo Branco – UFPB (saiu do HISTEDBR em 2009)

2009-2012

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (coordenador) - UFPB
Charlton José dos Santos Machado - UFPB
Cláudia Engler Cury - UFPB
Cristiano de Jesus Ferronato - UFPB
Fabiana Sena da Silva - UFPB

Jean Carlo de Carvalho Costa - UFPB
Maria Elizete Guimarães Carvalho - UFPB
Maria de Lourdes Barreto de Oliveira – (Aposentou-se pela UEPB em 2009)
Maria do Socorro Nóbrega Queiroga - UFPB
Maria Lúcia da Silva Nunes - UFPB
Mauricéia Ananias - UFPB
Melânia Mendonça Rodrigues - UFCG
Ramsés Nunes e Silva - UEPB
Rose Mary de Souza Araújo - UFPB
Surya Aaronovich Pombo de Barros - UFPB
Vivia de Melo Silva – UFPB

2012 - 2016

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - UFPB
Charliton José dos Santos Machado - UFPB
Cláudia Engler Cury - UFPB
Jean Carlo de Carvalho Costa (coordenador) - UFPB
Maria Elizete Guimarães Carvalho - UFPB
Maria de Lourdes Barreto de Oliveira - aposentada
Maria Lúcia da Silva Nunes - UFPB
Mauricéia Ananias - UFPB
Melânia Mendonça Rodrigues - UFCG
Ramsés Nunes e Silva - UEPB
Rose Mary de Souza Araújo - UFPB
Surya Aaronovich Pombo de Barros - UFPB

ANEXO II

Número de publicações realizadas pelos componentes do HISTEDBR
– PB, no período de 1996 a 2016

Nome do Professor /período de permanência no HISTEDBR – PB	Artigos publicados em periódicos	Livros publicados / organizados ou edições	Capítulos de livros publicados	Trabalhos completos publicados em anais de congressos
Afonso Celso Caldeira Scocuglia período: 1992 a 2008	17	09	29	11
Ana Maria de Oliveira Galvão Período: 1993 a 1995	02	-	-	01
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro Período: 1992 a 2016	09	11	29	57
Charlton José dos Santos Machado Período: 2002 a 2016	15	22	46	71
Cláudia Engler Cury Período: 2003 a 2016	09	11	15	34
Cristiano de Jesus Ferronato Período: 2009 a 2012	03	01	01	07
Fabiana Sena da Silva Período: 2005 a 2012	06	02	07	09
Jean Carlo de Carvalho Costa Período: 2008 a 2016	09	01	06	25
José Matheus do Nascimento Período: 2008 a 2012	01	01	01	03
Maria de Lourdes Barreto de Oliveira Período: 1992 a 2016 Aposentou-se em 2009.	02	-	03	04
Maria do Socorro Nóbrega Queiroga Período: 1999 a 2012	02	-	04	06

Continua

Número de publicações realizadas pelos componentes do HISTEDBR
 – PB, no período de 1996 a 2016

Conclusão

Maria Elizete Guimarães Carvalho Período: 2009 a 2016	04	01	09	25
Maria Lúcia da Silva Nunes Período: 2006 a 2016	06	08	23	34
Mauricéia Ananias Período: 2006 a 2016	09	07	09	19
Melânia Mendonça Rodrigues Período: 1999 a 2016	06	05	16	18
Ramsés Nunes e Silva Período: 2009 a 2016	03	02	07	15
Rose Mary de Souza Araújo Período: 2009 a 2016	03	01	04	11
Surya Aaronovich Pombo de Barros Período: 2009 a 2016	02	02	02	07
Uyguaciara Veloso Castelo Branco Período: 2001 a 2009	04	01	02	02
Wojciech Andrzej Kulesza Período: 1992 a 2005	05	-	09	19
Total	113	85	222	378

Fonte: Curriculum Lattes dos professores listados.

ANEXO III

Números de trabalhos de orientações concluídas pelos componentes do
HISTEDBR – PB, no período de 1996 a 2016

Nome do Professor /período de permanência no HISTEDBR – PB	Dissertações de Mestrado	Teses de doutorado	Trabalho de conclusão de curso de graduação
Afonso Celso Caldeira Scocuglia Período: 1992 a 2008	05	01	-
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro Período: 1992 a 2016	17	07	16
Charliton José dos Santos Machado Período: 2002 a 2016	14	06	09
Cláudia Engler Cury Período: 2003 a 2016	09	05	10
Fabiana Sena da Silva Período: 2005 a 2012	01	-	-
Jean Carlo de Carvalho Costa Período: 2008 a 2016	06	01	05
José Matheus do Nascimento Período: 2008 a 2012	-	01	-
Maria de Lourdes Barreto de Oliveira Período: 1992 a 2016	-	03	-
Maria Elizete Guimarães Carvalho Período: 2009 a 2016	06	-	16
Maria Lúcia da Silva Nunes Período: 2006 a 2016	10	01	07
Mauricéia Ananias Período: 2006 a 2016	06	01	09
Ramsés Nunes e Silva Período: 2009 a 2016	-	-	03
Rose Mary de Souza Araújo Período: 2009 a 2016	-	-	01
Surya Aaronovich Pombo de Barros Período: 2009 a 2016	-	-	01
Uyguaciara Veloso Castelo Branco Período: 2001 a 2009	01	-	-
Wojciech Andrzej Kulesza Período: 1992 a 2005	05	-	-
Total	80	26	77

Fonte: Curriculum Lattes dos professores listados.

CAPÍTULO X

Síntese da produção em livros e coletâneas do Histedbr-Ufopa*

Gilberto César Lopes Rodrigues¹

Breve resumo do HISTEDBR-UFOPA

O Grupo de Estudo e Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil da Universidade Federal do Oeste do Pará (HISTEDBR-UFOPA) teve suas origens em 2003, no âmbito do primeiro projeto nacional do HISTEDBR relativo ao levantamento e catalogação de fontes sobre a história da educação nacional. Conforme consta na página oficial do grupo, hospedado no site da UFOPA

O Grupo tem suas origens em 2003. Inicialmente voltou-se para o levantamento e catalogação de fontes para a história da educação em Santarém, com a participação de estudantes da graduação, curso de pedagogia da UFPA. Gradativamente foi ampliando suas atividades com a inserção de pesquisadores e estudantes vinculados a iniciação científica (GRUPO, 2016).

Atualmente o HISTEDBR-UFOPA desenvolve atividades em três linhas de pesquisa: Educação na Amazônia: História e Memória e Formação de Professores; Política e Gestão Educacional; Educação, Estado, Trabalho e Minorias. A primeira tem por objeto o resgate da memória individual e coletiva e a análise histórica da educação, subsidiando a compreensão das concepções e práticas pedagógicas no contexto amazônico, a segunda desenvolve investigações que tenham por objetivo o estudo de problemas e temas relacionados à história da política educacional brasileira, e seus desdobramentos na formação de professo-

¹DOI - 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.183-192

¹Professor Adjunto do Programa de Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR-UFOPA. Email: gilbertocesar@gmail.com

res, na gestão dos sistemas e instituições escolares.

Em 2016 foi anexada a terceira linha dedicada ao exame das relações entre o Estado e o mundo do trabalho abordando estudos sobre as conexões que envolvem a educação escolar e sua utilização enquanto meio de formação do trabalhador e de envolvimento das minorias aos interesses do capital.

A produção do HISTEDBR-UFOPA

Relacionados ao grupo da UFOPA foram registrados livros impressos e coletâneas impressas e em formato eletrônico (*ebooks*). A metodologia de exposição dessa produção foi organizada iniciando pela referência bibliográfica da obra seguida de um resumo de seu conteúdo. Elas foram sequenciadas pelo ano de publicação em ordem crescente. Optamos por dividir a exposição considerando o formato da publicação, iniciando por livros impressos, coletâneas impressas, finalizando com coletâneas em formato eletrônico.

Livros

1. COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. (ISBN: 85-7496-062-4)

Os autores, líderes do grupo HISTEDBR-UFOPA se debruçam por desvelar as relações entre o Regime Militar e, a transição democrática e as políticas públicas sobre a educação no Brasil. O regime militar é compreendido como representante de um projeto de classe social que teve como princípio assegurar condições para a ampliação da fase monopolista do capitalismo.

No livro os autores “com notável rigor científico, vão além de uma análise regional, articulando o debate educacional da cidade de Santarém, no Pará, as profundas transformações do capitalismo monopolista” (LUCENA, 2003). Defendem que um dos aspectos decorrentes do militarismo ditatorial nacional foi o desgaste do conceito de demo-

cracia, visto como índice de subversão, mas que com a queda do regime militar, tornou-se “termo tão comum que não escapou a um profundo desgaste” (COLARES e COLARES, 2003) e que, reverter esse desgaste no âmbito da gestão educacional e promover sua prática no processo educativo é tarefa premente.

A partir de estudos de caso os autores concluem que a necessidade de se aprofundar a compreensão em torno da participação democrática no âmbito das atividades escolares, ampliar os espaços de discussão e unir esforços na luta por uma efetiva gestão democrática é condição fundamental para a melhoria da qualidade na educação.

2. COLARES, A. A. **Colonização, Catequese e Educação no Grão-Pará.** Canoas-RS: Editora da Ulbra, 2005. (ISBN 85-7528-157-7)

O livro resulta de pesquisa de doutoramento realizado pelo autor no âmbito do HISTEDBR de Campinas. Nele o autor se debruça por compreender os processos de Colonização, Catequese e Educação na província do Grão-Pará na perspectiva de desvelar suas relações com o movimento de expansão do capital. Sua tese é a de que “a catequese serviu não apenas para converter o índio para a fé cristã, mas também para adaptá-lo aos comportamentos necessários para que pudesse corresponder aos interesses econômicos” (COLARES, 2005).

Para fundamentar a tese acima o autor apresenta análise relacionando o processo de colonização e o desenvolvimento do capitalismo à época destacando que a empresa colonialista é parte do processo primitivo de acumulação de capitais. Consequentemente, a colonização está umbilicalmente relacionada ao desenvolvimento do capitalismo. Após o exame amplo do processo colonizador e sua relação como o capitalismo, o autor se debruça em compreender como ele ocorreu no Grão-Pará no recorte temporal “que se estende da fundação do Forte do Presépio, 1616, até o final da fase pombalina, 1777” (COLARES, 2005).

Por fim, o autor se debruça em examinar o papel da educação no processo colonizador destacando sua utilização como instrumento de “civilização” dos nativos. As análises apresentadas desvelam os objetivos de formação de mão-de-obra implícitos à catequização implantadas pelos jesuítas e potencializadas no período pombalino. Tais desvela-

mentos conduzem o autor a concluir que “o expansionismo português aglutinou interesses religiosos, políticos e econômicos. Movendo-se pela necessidade de obtenção e acumulação de riquezas [...] articulando-se ao processo mais amplo de desenvolvimento do capitalismo” (COLARES, 2005).

Ou seja, a colonização atendeu aos interesses mercantis presentes no expansionismo português, através da associação entre Igreja e Estado, e impulsionou o desenvolvimento do capitalismo tanto na Europa como no Brasil. Segue-se que Educação e Catequese foram faces de uma mesma moeda e serviram para implantar na colônia os padrões de civilidade que naquele contexto significavam formação de trabalhadores desprovidos dos meios de produção e, conseqüentemente, obrigados a venderem-se como força de trabalho.

Coletâneas

3. DINTER, Doutorado Interinstitucional em Educação. **I Seminário de Teses: Políticas, Práticas Docentes, História e Filosofia da Educação (DINTER – UNICAMP/UFOPA)**. Santarém-PA: Publicado em CD, 2013. (ISSN 2317-9058)

A Coletânea resulta de textos produzidos pelos pesquisadores que compõem o programa de Doutorado Interinstitucional entre UNICAMP e UFOPA preparados para o primeiro seminário do programa. Trata-se de temas variados tendo como eixo a relação entre a educação e a Amazônia. Nos textos os pesquisadores apresentam seus temas de pesquisa no âmbito do citado programa de doutorado, porém, ainda em fase inicial de pesquisas, tendo em vista que na ocasião o programa de doutorado completava seu primeiro ano de atividades. A coletânea é composta de 17 textos.

No primeiro texto “As Práticas de Interações Linguísticas entre Alunos Surdos e o outro da Escola Regular” é examinado como ocorre no ambiente escolar Amazônico os processos de interação linguística do (s) aluno surdo com o(s) outro(s) da escola, principalmente no que tange ao conhecimento e o desenvolvimento da língua de sinais do surdo.

No segundo texto "Políticas de Educação Especial na Educação Escolar: Desafios da Inclusão do Surdo na Rede Pública Estadual de Santarém/PA no período De 2007 A 2010", o autor se propõe a examinar a questão: qual o reflexo da legislação, especificamente do Decreto 5.626/2005, na Política Educacional de surdos da rede estadual de ensino município de Santarém/PA no período estabelecido.

No terceiro texto "Políticas Públicas Para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais: o Deficiente Intelectual incluído nas classes comuns das escolas públicas municipais de Santarém" a autora analisa como estão sendo efetivadas as Políticas Educacionais de atendimento ao aluno com Déficit Intelectual –DI, bem como de que maneira a implementação tem contribuído para a inclusão no sentido de garantir os princípios básicos da inclusão, tais como, acesso, permanência e aprendizagem na rede municipal de ensino de Santarém/PA.

No quarto texto "Creche Darcy Vargas - Município De Belterra-Pa: O Ideário Pedagógico do Projeto Ford no Contexto Econômico e Social do Brasil e do Oeste Paraense, entre a década 1930 e 1940" a autora examina a educação das crianças pequenas que frequentavam a Creche Darcy Vargas, implantada pela Companhia Ford Industrial do Brasil em Belterra, no Oeste paraense, como parte de inúmeras ações empreendidas por essa companhia, que tinha como objetivo exposto plantar e produzir borracha no Brasil, já que a produção demanda pela indústria automobilística era cada vez maior e vinha transformando os Estados Unidos em refém da importação do produto para a fabricação de pneus dos carros que fabricavam.

No quinto texto "Instrução Pública e Práticas Científicas como Estratégias de Civilização na Província do Grão-Pará" o autor examina relações estabelecidas entre instrução pública e práticas científicas na província do Grão-Pará no período imperial brasileiro. Defende-se a ideia de que a efetivação de uma cultura científica na província, fortemente influenciada pela passagem de viajantes naturalistas pela Amazônia e concretizada com a fundação do Museu Paraense de História Natural e Etnografia, coaduna-se com a instrução pública em seu objetivo de civilizar a população local, uma vez que as autoridades provinciais apresentam discursos que transparecem grande preocupação com a manutenção da ordem e da unidade, propósitos seriamente abalados com a Cabanagem, ocorrida no período regencial do Império.

No sexto texto “Abguar Bastos e Dalcídio Jurandir: a Representação da Educação em obras da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica do Período de 1930 a 1945” o autor analisa os romances Terra de Icamiba(1934), Certos Caminhos do Mundo: romance do Acre (1936), Safra (1937), Chove nos Campos de Cachoeira (1941) e Marajó(1947) com o objetivo de responder a questão: o estudo, sob o prisma da educação, de um conjunto de obras literárias de uma região, publicadas ou escritas em certa época, pode levar à identificação da identidade educacional do contexto regional amazônico em comparação ao nacional.

O sétimo estudo “Escolas da Várzea: à Margem dos Rios e da Sociedade Brasileira” o autor examina experiências educacionais das escolas da várzea na região Oeste do Para a partir do materialismo histórico dialético. O oitavo texto “Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Escolar Indígena” apresenta considerações sobre a pertinência da pedagogia histórico crítica na orientação das escolas indígenas do baixo Tapajós.

No nono artigo “A Mediação Pedagógica na Formação do Professor no ICED e Seu Nível e Letramento e Afetividade”, os autores refletem sobre a mediação pedagógica e suas implicações para a formação educacional do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFOPA) e a referência há alguns programas do governo federal que estão diretamente ligados com a formação de professor e conseqüentemente com a mediação pedagógica.

O décimo estudo “Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Santarém (PA) & As Políticas Educacionais” faz uma contextualização amazônica acerca de Educação e Educação Ambiental, a Lei 9795/1999 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental, marcos históricos da Educação Ambiental.

Em seguida o artigo “Raízes da Educação Ambiental na Amazônia: da Política Integralista do Regime Militar à Atualidade em Santarém” discute as origens da Educação Ambiental na Amazônia, tendo como foco o município de Santarém-PA no contexto da política integralista do regime militar das décadas de 60 a 80.

O texto seguinte “Educação Ambiental Formal e Não Formal para o Manejo dos Recursos Pesqueiros da Várzea De Santarém – Pará”, explora as articulações entre educação ambiental formal e não

formal e práticas de manejo sustentável dos recursos pesqueiros no município de Santarém, procurando analisar os seus princípios, os atores sociais envolvidos, resultados alcançados e inovações promovidas.

O estudo “Contribuições do Clube de Ciências de Santarém-PA na Formação de Professores de Ciências” investiga o impacto e as contribuições do Clube de Ciências de Santarém-PA instalado há décadas na universidade (antiga UFPA, atual UFOPA) para a formação inicial de professores de Ciências nessa região amazônica.

O décimo quarto trabalho “Saberes e Práticas Educativas na Escola de Samba Bole-Bole no Bairro do Guamá em Belém do Pará” examina a importância que pode ter uma Escola de Samba como locus de produção de conhecimento e de aprendizagem, além de atuar como demarcadora da identidade de indivíduos que dela participam.

Em seguida, o artigo “A Educação Profissional Agrícola na Região Oeste do Pará: Histórico, Situação Atual e Perspectivas Futuras” estuda a expansão do ensino profissional agrícola nas esferas estadual e federal presentes no Oeste do Pará.

O penúltimo trabalho “Educação Estatística: o Estado da Arte da Pesquisa no Brasil” investiga as raízes históricas da pesquisa em educação estatística no Brasil, destacando, sobretudo, suas origens, principais bases de apoio e linhas temáticas, bem como as principais tendências atuais e perspectivas futuras.

Finalizando o livro, o texto “Gestão Escolar na Inclusão das TICs nas escolas: O PROINFO no Município de Santarém – Pará” analisa o papel do gestor escolar no apoio pedagógico de docentes formados pelo PROINFO no desenvolvimento de atividades que permitam a inclusão digital, para a democratização do acesso às tecnologias de Informação e Comunicação – TICs nas escolas públicas.

4. DUARTE, Dércio Pena; JACOMELI, Mara Regina; COLARES, Maria Lília Imbiriba. **Teoria e Prática em Educação mediada pela Pesquisa**. Santarém-PA: Gráfica Litorânea, 2014. (ISBN 978-85-68681-00-8)

O livro reúne artigos produzidos por pesquisadores envolvidos no Doutorado Interinstitucional entre Unicamp e a UFOPA (DINTER Unicamp/UFOPA). Os textos abordam diversas temáticas em torno de

três eixos: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais; Ensino e Práticas Culturais e Filosofia e História da Educação.

Os três eixos foram articulados procurando apontar como a teoria e a prática no campo da educação devem ser necessariamente mediadas pela pesquisa, seja bibliográfica, seja empírica, para fundamentar as conclusões e o próprio caminho de resposta às questões pertinentes aos temas de estudo escolhidos.

Os textos que compõem o livro resultam das apresentações realizadas no II Seminário de Teses: Políticas, Práticas Docentes, História e Filosofia da Educação realizado em 2014 nas dependências da Universidade Federal do Oeste do Pará e foram produzidos em parceria entre orientandos e orientadores pertencentes ao DINTER / UNICAMP / UFOPA.

Apontando para a diversidade dos objetos de pesquisa em educação os artigos envolvem educação ambiental, profissional, indígena, de surdos, políticas públicas, identidade docente, liberalismo, marxismo. Essa diversidade de análise é aplicada ao entendimento do contexto amazônico e, ao mesmo tempo, revela a própria diversidade desse contexto.

5. COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa (Orgs.). **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia: Editora Navegando, 2016. 1ª Edição Eletrônica. (ISBN: 978-85-92592-02-8).

O livro é uma coletânea de textos resultantes de um Seminário realizado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), coordenado pelos organizadores desta obra. No seminário, discutiram-se os desafios que se colocam para a formação e a atuação profissional de professores e gestores educacionais da Amazônia diante da diversidade, das questões ambientais, dos modelos de desenvolvimento, e da sustentabilidade. Diante de tal diversidade os textos apontam a necessidade da construção de uma metodologia e reflexão interdisciplinar.

O capítulo 1 intitulado “A Educação na Amazônia e os Desafios para a Educação Integral”, examina a relação entre as políticas de ajustes estruturais no campo da educação e o Regime de Acumulação Flexível, enfatizando a educação integral como desafio e caminho para a construção da educação de qualidade. No segundo capítulo, “Desafios

da Universidade para a Formação de Professores na Amazônia: Uma Reflexão sobre a Educação do Campo”, são apresentadas reflexões sobre a função e os desafios da universidade pública para a formação de professores no contexto amazônico.

No terceiro capítulo “Educação, Linguagem e Amazônia”, é examinado a relação linguagem, Amazônia e educação, discutindo a importância da língua como identidade cultural de um povo, enfatizando a diversidade amazônica e centrando-se nos problemas relativos ao desaparecimento de línguas nativas, mas, ao mesmo tempo, apresentando proposições educacionais com vistas a recuperação e valorização de línguas já desaparecidas como forma de fortalecimento de suas identidades. O capítulo 4 “Uma Escola para a Amazônia?” As autoras, partindo da premissa de que todos têm direito igualitário à educação, indagam as implicações dessa afirmação no contexto amazônico, diante da necessidade de uma educação específica, que dê conta de suas singularidades.

O capítulo 5, “Educação Infantil do Campo: Relações entre o Geral e o Específico nas Propostas Pedagógicas e no Trabalho Docente com as Crianças da Várzea Amazônica”, discute a relação entre o geral e o específico nas vivências e experiências de escolas da várzea do rio Amazonas, a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural, apresentando contribuições para o debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico com as crianças destas localidades e sua relação com o universal.

No capítulo 6, “Formação de Professores: Refletindo a Carreira Profissional no Contexto Amazônico”, a educação no contexto amazônico é examinada a partir da reflexão da formação de professores, da diversidade humana e da articulação teoria e prática na educação. Destacam que as sociedades são formadas por pessoas de diversos grupos étnicos, sociais, políticos, religiosos, razão pela qual a educação deve contemplar a diversidade humana como um eixo norteador para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Encerrando a coletânea, no capítulo 7, “A Educação na Amazônia diante de suas Singularidades” é apresentado um relato das discussões realizadas no Seminário gerador da coletânea. A autora identifica que as contribuições levaram a uma melhor compreensão do que se entende por realidade e por educação, e estas definições são exploradas

tendo como base a educação no contexto amazônico brasileiro, considerando suas particularidades e peculiaridades.

Referencias

COLARES, A. A. **Colonização, Catequese e Educação no Grão-Pará**. Canoas-RS: Editora da Ulbra, 2005.

COLARES, A.A.; COLARES, M.L.I.S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003

LUCENA, C.A. Apresentação. In: COLARES, A.A.; COLARES, M.L.I.S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

GRUPO de Estudo e pesquisa em história, sociedade e educação no Brasil. Santarem-pa UFOPA. Disponível em <http://www.ufo-pa.edu.br/histedbrufopa/?page_id=7>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CAPÍTULO XI

Balanço da produção do Histedbr veiculada pela Navegando Publicações¹

Régis Henrique dos Reis Silva

Introdução

No ano de 2016 o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR²) comemorou 30 (trinta) anos de atividade. Assim, como parte das atividades comemorativas definiu-se que o X Seminário Nacional do grupo teria como objetivo realizar um amplo levantamento e análise da produção acadêmico-científica do HISTEDBR socializados pelos diversos meios de divulgação, como, as Revistas HISTEDBR Online e Germinal; eventos realizados (Seminários, Jornadas etc); livros e coletâneas; suportes multimídia; entre outros.

Com isso, objetivava-se também identificar os avanços obtidos e as lacunas ainda existentes na produção do grupo, fomentando dessa forma a realização de novos estudos e pesquisas no âmbito dos diversos Grupos de Trabalho (GT) do HISTEDBR.

Assim sendo, este texto teve como objetivo realizar um balanço

¹DOI-10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.193-206

¹Este texto é oriundo da apresentação realizada no X Seminário Nacional do HISTEDBR, mais precisamente, na mesa redonda “Balanços da produção do HISTEDBR/GT 3 - Livros e coletâneas”, coordenada pelo Prof. Dr. José Luís Sanfelice e mediada pelo Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto.

²O HISTEDBR é um coletivo nacional de pesquisa criado em 1986, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), atualmente tem articulado a participação de Grupos de Trabalho (GT) da área de Educação e da subárea de História da Educação em vários estados brasileiros. Conforme dados do cadastramento do grupo realizado em julho de 2016, são 30 (trinta) GT localizados em 18 (dezoito) estados do Brasil e o Distrito Federal, a saber: Alagoas, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins. A Coordenação Geral do grupo fica a cargo do GT de Campinas, sediado na FE/Unicamp.

sobre a produção de livros e coletâneas do HISTEDBR veiculada pela Navegando Publicações. Para tanto, em um primeiro momento abordamos o sentido e perspectiva que atribuímos ao termo balanço para desenvolvimento e sistematização do trabalho divulgado nesse texto. Na sequência, apresentamos algumas informações gerais sobre a Navegando Publicações, para em seguida, expormos os dados da caracterização geral e análises iniciais da produção do HISTEDBR publicada na Navegando, e finalmente apresentarmos nossas considerações finais.

Balanço e Navegando Publicações: sentidos e perspectivas

No capítulo 8 (oito) da obra *História do Tempo e Tempo da História*, Dermeval Saviani aborda os diversos sentidos e perspectivas dos balanços na historiografia da educação brasileira. Segundo Saviani (2015), o balanço da historiografia brasileira vem sendo realizado de 4 (quatro) formas, a saber: a) Estado da Arte; b) Balanço e organização do campo; c) Balanço e ensino de História da Educação; e d) Balanço como levantamento e análise do conjunto da produção.

Sinteticamente, esses balanços caracterizam-se assim:

1. o balanço como um levantamento da situação em que se encontra a produção historiográfica, uma espécie de “estado da arte”, realizado em função de objetos específicos de pesquisa que se pretende investigar;
2. o balanço como um registro sequencial do conjunto da produção da área, visando evidenciar a progressiva constituição, desenvolvimento e consolidação do campo da história da educação no Brasil;
3. o balanço como uma sistematização da produção disponível na área, tendo em vista sua incorporação ao ensino da disciplina história da educação nos cursos de pedagogia e de mestrado e doutorado em educação;
4. o balanço como um levantamento, mais ou menos exaustivo, dos estudos e pesquisas produzidos, tendo em vista compor um registro global que, colocado à disposição dos estudiosos da área,

será utilizado de acordo com seus interesses específicos (SAVIANI, 2015, p. 80).

Embora, nesse trabalho não tenhamos realizado um balanço da produção da historiografia da educação brasileira, mas sim, o balanço da produção do grupo HISTEDBR em uma editora específica, o sentido de balanço atribuído por nós, aproxima-se daquele sinalizado por Saviani (2015, p. 80), qual seja, o de identificar na produção analisada “os aspectos positivo e negativo, os avanços e recuos, os ganhos e as perdas”, com intuito de disponibilizar um registro global que ao seu ser publicado será utilizado segundo interesses específicos.

Mas afinal, O que vem sendo a Navegando? A **Navegando Publicações**, é uma editora vinculada ao HISTEDBR, voltada à divulgação de e-books para *downloads* gratuitos na área da Educação³.

O projeto da Navegando Publicações foi gestado pelos seus coordenadores em 2006 no VII Seminário Nacional do HISTEDBR, assim, passados 10 (dez) anos da ideia inicial, em abril de 2016, a Navegando obteve o cadastro na Agência Brasileira da International Standart Book Number (ISBN) da Fundação Biblioteca Nacional, o que tem possibilitado a publicação frequente e crescente de obras sobre diversas temáticas⁴.

Para se ter uma ideia da atuação constante e crescimento exponencial da Navegando Publicações a partir da obtenção do ISBN, em 04/05/2016, haviam sido publicadas 13 (treze) obras em 8 (oito) eixos/temas, já em 11/07/2016, eram 23 (vinte e três) obras em 9 (nove) eixos/temas, e em 28/04/2017, já eram 46 (quarenta e seis) obras em 10 (dez) eixos/temas.

Conforme informações disponíveis no site da Editora, a Navegando foi criada com os seguintes objetivos:

- ✓ Contribuir para a difusão do conhecimento científico na área da Educação, promovendo a **socialização** da produção acadêmica, através da publicação e divulgação dos resultados de pesquisas e estudos realizados no formato de e-book, para a comunidade científica, o público escolar e a população em geral.

³E-book é a abreviação do termo inglês *eletronic book* e significa **livro em formato digital**. Pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou lançado apenas em formato digital. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ebook/> - acesso em 30 abr.2017.

⁴Maiores informações consultar: www.editoranavegando.com.

- ✓ Difundir o conhecimento científico fundado na **gratuidade**, seja por parte do autor, que abrirá mão de seus direitos autorais, seja por parte da Navegando Publicações em promover o acesso livre aos e-books.
- ✓ Disponibilizar no site da Editora e-books em Língua Portuguesa, Inglesa, Francesa, Italiana e Espanhola para download (NAVEGANDO PUBLICAÇÕES, 2017, sp, destaques no original).

Não tivemos acesso ao número de *downloads* dos e-books publicados na Navegando, mas os dados do rápido crescimento de publicações já indicam que os objetivos da editora estão sendo alcançados.

Na sequência, apresentamos os dados das características gerais e análises iniciais da produção do HISTEDBR publicada na Navegando.

Caracterização geral da produção do Histedbr publicada na Navegando

Como dissemos, a Navegando Publicações vem apresentando um rápido crescimento na publicação de e-books após a obtenção do ISBN.

Assim, neste trabalho apresentamos os dados que dispúnhamos na véspera da nossa participação na mesa do X Seminário Nacional do HISTEDBR, de tal forma, que nossa coleta se encerrou em **15/07/2016**, nessa data o site da Navegando disponibilizava para downloads, 24 (vinte e quatro) obras em 9 (nove) eixos/temas, e destas 20 (vinte) eram vinculadas ao HISTEDBR.

Na Tabela 01, apresentamos a distribuição dos e-books publicados pela Navegando Publicações no geral e vinculados ao HISTEDBR por eixos/temas.

TABELA 01: Quantidade de obras publicadas no geral e vinculadas ao HISTEDBR por eixos/temas.

EIXOS/TEMAS	QUANTIDADE DE OBRAS PUBLICADAS	
	GERAL	HISTEDBR
História da Educação	5	4
Pensamento Educacional	5	5
Trabalho e Educação	4	4
Temas em Educação	4	3
Movimentos Sociais e Educação	3	2
Textos Clássicos	2	2
Políticas Educacionais	1	0
Didática	0	0
Ciência e Tecnologia	0	0
TOTAL	24	20

Fonte: Navegando Publicações Julho de 2016.

Esses dados indicam que a Navegando Publicações, embora seja um projeto recente, já se constitui como um espaço importante de veiculação da produção do HISTEDBR, mas também não se restringe as publicações do grupo.

Outro elemento importante a considerar é que, não obstante o HISTEDBR ser um grupo da área de História da Educação, os diversos eixos/temas reforçam a compreensão do grupo desde a sua criação em 1896, qual seja, a de compreender a Educação como um fenômeno social que se desenvolve no tempo, possibilitando assim, investigações e produções que não se restringe ao eixo/tema de História da Educação.

No quadro 01, podemos visualizar e-books vinculados ao HISTEDBR publicados na Navegando por GT e seus respectivos títulos, autores, ano de publicação, subtemas, referencial teórico e tipo de produção.

QUADRO 01: Demonstrativo dos e-books e seus respectivos, GT, títulos, ano de publicação, autores, subtemas, referencial e tipo de produção.

GT DO HISTEDBR	TÍTULO	ANO	AUTOR(ES) E/OU ORG.(S)	SUBTEMAS	REFERENCIAL	TIPO DE PRODUÇÃO	
UBERLÂNDIA	Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional	2014	José Claudinei Lombardi; Carlos Lucena; Fabiane Santana Previtali (Orgs.)	Trabalho e Educação (Reestruturação produtiva e reformas do Estado e da Educação para formação do trabalhador)	Marxismo	Coletânea 8 cap. – 1 cap. do Mészáros e 1 entrevista com Michael Apple	
	Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas	2016	Carlos Lucena; Adriana Cristina Omena; Antônio Bosco de Lima (Orgs.)			Coletânea 10 cap.	
	Trabalho, educação e formação profissional: a expansão do capitalismo e a reestruturação da produção	2016	Robson Luiz de França (Org.)			Coletânea 6 cap.	
	A precarização do trabalho na educação a distância: o trabalho do Tutor em questão	2016	Polyana Imolesi Silveira de França	Trabalho e Educação (Precarização do trabalho na EAD)			Obra Integral (Contemporâneo) 3 cap.
	Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário	2016	John Dewey - Tradução: Carlos Lucena	Pensamento Educacional Sistematização de textos clássicos (Dewey)		Pragmatismo	Obra Integral (Clássico) 6 cap.
	Personagens e Eventos: ensaios populares em Filosofia política e social	2016	John Dewey - Tradução: Carlos Lucena				Obra Integral (Clássico) 8 cap.
	Imprensa, Gêneros discursivos e o tempo capitalista	2016	Carlos Lucena e Lurdes Lucena	Temas em Educação História da Educação (Imprensa, gêneros discursivos e o tempo capitalista)		Marxismo	Obra Integral (Contemporâneo) 7 cap.

Continua

QUADRO 01: Demonstrativo dos e-books e seus respectivos, GT, títulos, ano de publicação, autores, subtemas, referencial e tipo de produção.

Continuação

GT DO HISTEDBR	TÍTULO	ANO	AUTOR(ES) E/OU ORG.(S)	SUBTEMAS	REFERENCIAL	TIPO DE PRODUÇÃO
CAMPINAS	O estado e a revolução	2011	Vladimir Ilitch Lênin - José Claudinei Lombardi (Coord.)	Textos Clássicos Clássico	Marxismo	Obra Integral (Clássico) 6 cap. e uma introdução do Francisco Máuri de Carvalho Freitas
	O capitalismo e a etapa superior do capitalismo	2011	Vladimir Ilitch Lênin - José Claudinei Lombardi (Coord.)			Obra Integral (Clássico) 10 cap. e uma apresentação do Plínio de Arruda Sampaio Júnior
	Textos sobre Educação e Ensino	2011	Karl Marx; Friedrich Engels - José Claudinei Lombardi (Coord.)	Pensamento Educacional Sistematização de textos clássicos (Marx e Engels)		Obra Integral (Clássico) 5 cap.
	Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo	2012	José Claudinei Lombardi	Pensamento Educacional História da Educação (debate teórico-metodológico com a pós-modernidade)		Obra Integral (Contemporâneo) 5 cap.
OESTE DO PARANÁ	Edição crítica da legislação educacional primária no Brasil Imperial: a legislação geral e complementar referente à corte entre 1827 e 1889	2013	André Paulo Castanha	História da Educação (período imperial)	Marxismo	Obra Integral (Contemporâneo) 4 cap.
	História, sociedade e educação: o ensino superior e o desenvolvimento local	2011	Paulino José Orso; João Carlos da Silva; André Paulo Castanha; Marcelo Rebeca ContrerasLoera (Orgs.)	História da Educação e política educacional (Ensino Superior/Universidade)	Educação como prática social mediadora da prática social global.	Coletânea 13 cap.

QUADRO 01: Demonstrativo dos e-books e seus respectivos, GT, títulos, ano de publicação, autores, subtemas, referencial e tipo de produção.

Continuação

GT DO HISTEDBR	TÍTULO	ANO	AUTOR(ES) E/OU ORG.(S)	SUBTEMAS	REFERENCIAL	TIPO DE PRODUÇÃO
	História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares	2016	João Carlos da Silva; Eraldo Leme Batista; José L. Sanfelice (Orgs.)	História da Educação (Intelectuais e Instituições Escolares)	Marxismo	Coletânea 14 cap. e 1 entrevista com o Demeval Saviani
BAHIA	Gramsci no limiar do século XXI	2013	José Claudinei Lombardi; Livia Diana Rocha Magalhães; Wilson da Silva Santos (Orgs.)	Pensamento Educacional Gramsci		Coletânea 6 cap.
	Procissão de cinza dos terceiros franciscanos da Bahia: uma expressão religiosa, pedagógica e barroca no mundo colonial	2012	Ana Palmira Bittencourt Santos Casemiro	História da Educação (período colonial/pedagogia franciscana)		Obra Integral (Contemporâneo) 6 cap.
PARÁ	Educação e realidade amazônica	2016	Anselmo Alencar Colares e Lilia Imbiriba Sousa Colares (Orgs.)	Temas em Educação (Realidade Regional da Amazônia) - políticas educacionais, história da educação etc	Não Identificado	Coletânea 7 cap.
	A tese em processo de produção: políticas, administração e sistemas educacionais; práticas educativas; filosofia e história da educação	2016	Anselmo Alencar Colares e José Claudinei Lombardi (Orgs.)	Temas em Educação (Realidade Regional da Amazônia) - políticas, administração e sistemas educacionais; práticas educativas; filosofia e história da educação	Vários	Coletânea 15 cap.
	Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo	2016	Luiz Bezerira Neto (Org.)	Movimentos Sociais e Educação (Educação no Campo) História e Política Educacional (Ruralismo pedagógico à educação no campo)	Marxismo	Obra Integral (Contemporâneo) 3 cap.

QUADRO 01: Demonstrativo dos e-books e seus respectivos, GT, títulos, ano de publicação, autores, subtemas, referencial e tipo de produção.

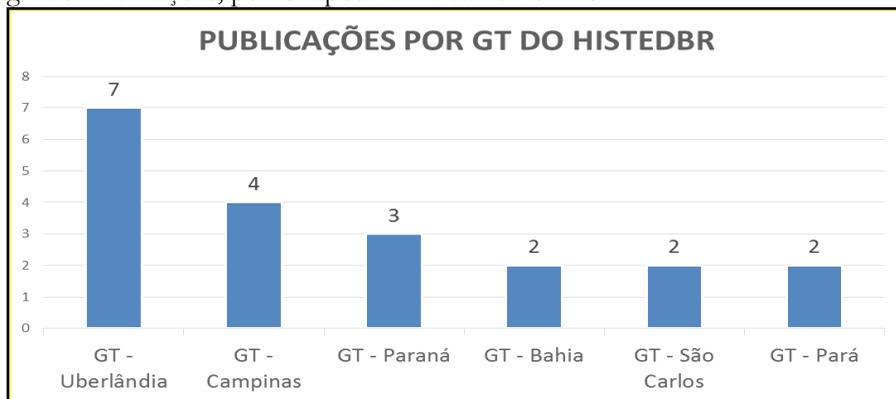
Conclusão

GT DO HISTEDBR	TÍTULO	ANO	AUTOR(ES) E/OU ORG.(S)	SUBTEMAS	REFERENCIAL	TIPO DE PRODUÇÃO
	Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais	2016	Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs.)	Movimentos Sociais e Educação (Educação no Campo) PHC		Coletânea 12 cap.

Fonte: Navegando Publicações Julho de 2016.

Por Grupo de Trabalho do HISTEDBR, as publicações identificadas distribuem, da seguinte forma:

GRÁFICO 01: Demonstrativo do número de e-books publicados na Navegando Publicações, por Grupos de Trabalho do HISTEDBR.



Fonte: Navegando Publicações Julho de 2016.

Os dados do gráfico 01 indicam que os vários GTs do HISTEDBR já veiculam sua produção na Navegando Publicações, e nesse sentido, o GT de Uberlândia que atualmente acolhe e desenvolve as principais atividades da editora é o GT que tem o maior número de publicações.

Também é importante observar que a Navegando Publicações tem um potencial enorme de crescimento se considerarmos que vinte e quatro de um total de trinta GT do HISTEDBR ainda não havia realizado nenhuma publicação na editora.

GRÁFICO 02: Demonstrativo do número de e-books publicados na Navegando Publicações, por ano.



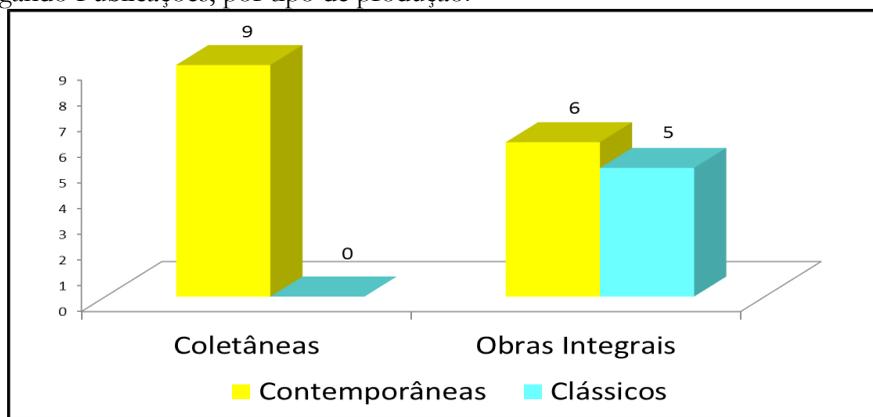
Fonte: Navegando Publicações Julho de 2016.

Os dados do Gráfico 02, indicam que embora a ideia do projeto seja de 2006, a rigor, somente nos últimos 5 (cinco) anos que a editora iniciou o seu trabalho de publicação dos e-books, e nesse sentido, a obtenção do ISBN, como já observado anteriormente, constitui-se como um elemento fundamental para o rápido crescimento das publicações.

Nesse sentido, com certeza, o que está posto nessa relação são as determinações do processo avaliativo da CAPES, particularmente, o do Qualis livro.

Não obstante, seria interessante que levantamentos e pesquisas futuras verificassem se o baixo custo da publicação quando comparado com editoras comerciais, o formato da publicação em e-book, a gratuidade na distribuição e a qualidade do corpo editorial também tem influído na decisão dos autores, e em que medida isso ocorre.

GRÁFICO 03: Demonstrativo do número de e-books publicados na Navegando Publicações, por tipo de produção.



Fonte: Navegando Publicações Julho de 2016.

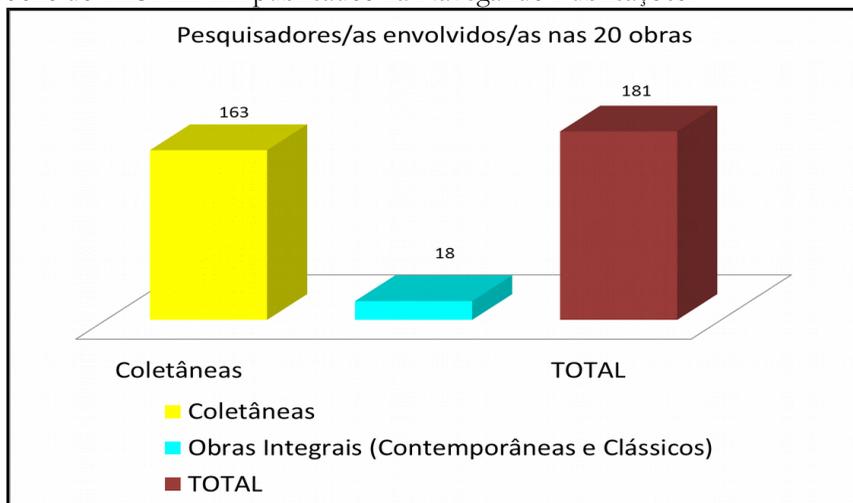
Com relação aos dados do Gráfico 03, observamos que a maior parte da produção (11 em 20) foram obras desenvolvidas por um ou dois autores, já as coletâneas, foram obras elaboradas por vários autores e em menor número que as completas (9 em 20).

Assim, observamos que as Coletâneas, são obras coletivas resultantes de seminários e/ou debates realizados pelos GT do HISTEDBR sobre temas específicos (Gramsci; História, Trabalho e Educação; Política Educacional; Educação no Campo e Pedagogia Histórico-Crítica; Realidade Amazônica etc) na interlocução com pesquisadores nacionais e internacionais (Argentina; Venezuela; México; Estados Unidos; Espanha; Alemanha e Hungria).

Já as obras integrais podem ser divididas em dois grupos, um de produções contemporâneas, e outro de produções clássicas no sentido de obras antigas, mas que pela originalidade e relevância das questões e/ou análises elaboradas ainda são extremamente atuais.

Nesse sentido, as obras integrais (Contemporâneas), são obras individuais e/ou em duplas resultantes de relatórios de pesquisa (Doutorado; Pós-Doutorado; Livre Docência, etc) abordando temas relacionados à História da Educação; Trabalho e Educação; Educação no Campo etc. Já as obras integrais (Clássicos), são traduções e sistematizações de obras clássicas de Marx e Engels; Dewey e Lênin.

GRÁFICO 04: Demonstrativo do número de autores envolvidos nos 20 e-books do HISTEDBR publicados na Navegando Publicações.



Fonte: Navegando Publicações Julho de 2016.

No gráfico 04, podemos observar o quanto as coletâneas são importantes para o desenvolvimento da produção coletiva e estabelecimento de parcerias entre os diversos pesquisadores/autores em Educação.

Em 9 (nove) obras de coletâneas participaram 163 autores, em outras 6 (seis) publicações, 13 (treze) autores, e por fim, em 5 (cinco) obras, 5 (cinco) autores, totalizando 181 pesquisadores/autores em 20 (vinte) publicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um trabalho dessa natureza (levantamento e análise) apresentou-se um tanto complicado, pois não dispúnhamos de tempo e informações suficientes para aprofundar ou ampliar as análises, não obstante, consideramos que se trata de um exercício inicial, dessa forma, sistematizamos na sequência nossas principais considerações apresentadas no X Seminário Nacional do HISTEDBR, a saber:

- ✓ O trabalho da Navegando Publicações é de grande relevância, tanto pelo aspecto econômico de socialização gratuita e

eletrônica dos e-books, quanto do aspecto político-social da produção veiculada.

✓ Quanto ao tipo de produção, número de pesquisadores/as e material veiculado (capítulos e outros) destaca-se a importância dos seminários e do intercâmbio e difusão do conhecimento crítico gestado e socializado no âmbito dos diversos GT do HISTEDBR.

✓ Em relação aos temas e referencial teórico-metodológico, a produção do HISTEDBR na *Navegando* mantém em linhas gerais a sua tradição de estudos e pesquisas em temas relativos a História da Educação, Trabalho e Educação, Pensamento Educacional de autores contemporâneos e clássicos, Educação no Campo etc. Não obstante, verificamos a ausência ou a presença tímida dos seguintes temas: Política Educacional; Pedagogia Histórico-Crítica; Instituições Escolares; Formação de Professores; Educação Infantil; Educação Especial/Educação Inclusiva; Movimentos Sociais da Juventude e de Negros.

✓ Obviamente, que sinalizo essas últimas ausências sentidas e/ou objetos ignorados não na perspectiva das “tendências novidadeiras” de análises específicas, caracterizadas por recortes particulares, microscópicos e fragmentários, mas abordando as diferenças, as regionalidades e identidades afirmando a universalidade do gênero humano. Mantendo inclusive uma característica comum da maior parte das obras aqui analisadas, que foi a concepção ao nosso ver bastante correta de que todo o particular se explicita em um contexto mais geral. Pensar especificidades, singularidades e diversidades, não é pensá-las em si mesmas.

✓ Acrescida a essa concepção, um outro elemento que nos pareceu de extrema importância no material analisado e demais publicações da *Navegando* foi a observação que nenhuma perspectiva teórica é *a priori* interdita, inclusive o marxismo (SAVIANI, 2015).

✓ Em tempos de movimentos como o da “Escola sem Partido” e de possível impedimento de uma governante democraticamente eleita e as consequências nefastas dessa ação⁵, a

⁵ Infelizmente no dia 31/08/2016, o Senado Federal aprovou o Impeachment de Dilma

observação anterior, sem dúvida, reitera a necessidade de continuarmos pesquisando e publicando comprometidos com a investigação “desinteressada da verdade” (SAVIANI, 2015) para além das tendências pragmáticas e novidadeiras.

✓ Enfim, pelas informações levantadas e análises iniciais realizadas afirmo com tranquilidade que a Navegando Publicações e a produção do HISTEDBR veiculada nela tem uma importância histórico-social de extrema relevância para o campo educacional brasileiro, assertiva comprovada pelo compromisso dos e-books com a divulgação de conhecimentos críticos, verdadeiros historicamente e alinhados com um projeto de transformação social.

✓ COM EFEITO, VIDA LONGA A TODOS/AS NÓS, AO HISTEDBR E SEUS MEIOS DE PUBLICAÇÕES⁶.

Referências

NAVEGANDO PUBLICAÇÕES. **Home**. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/>> Acesso em: 28 abr. 2017.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. Coleção Memória da Educação. 192 p.

Rousseff. Assim, após 52 anos do último Golpe sofrido pela sociedade brasileira, fomos vítimas de mais um ato que rompimento da nossa democracia. Passados aproximadamente um ano desse acontecimento, os reais motivos e interesses da destituição de Dilma Rousseff da Presidência da República vão sendo explicitados seja na constituição do novo Governo, do qual participam 8 (oito) ministros investigados pela Operação Lava Jato, além de vários senadores e deputados federais da base aliada, dentre os quais estão os presidentes da Câmara (Rodrigo Maia/DEM) e do Senado (Eunício de Oliveira/PMDB), seja nas suas ações (Reformas Trabalhista, Previdenciária etc).

⁶ Aqui seguem algumas questões que levantamentos futuros podem responder, no intuito de aperfeiçoar nossas análises:

- a) Há contabilidade dos acessos? Qual a estrutura de funcionamento (pessoal e financeiro)?
- b) Não obstante a participação de 6 GTs, faltam outros tantos, como está a relação destes com a Navegando?
- c) Há projetos de ampliação das publicações em outras línguas e/ou na interlocução com pesquisadores/as internacionais?

CAPÍTULO XII

A Revista *Histedbr on-line* e suas contribuições à História da Educação brasileira (2001 a 2015)*

Maria Cristina Gomes Machado

Fristiane Silva Melo

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Gizeli Fermino Coelho

Mario Borges Netto

Maria Isabel Moura Nascimento

Manoel Nelito Matheus Nascimento

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Introdução

Nos últimos trinta anos, o grupo História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) têm contribuído na produção de espaços importantes para a divulgação do conhecimento histórico em Educação, tais como: as Jornadas Regionais e Seminários Nacionais do grupo e, especialmente, as revistas *HISTEDBR On-line* e *Germinal*. Neste capítulo de livro tomamos como objeto de estudo a revista *HISTEDBR On-line* desde a sua criação, em 2000 a 2015. Os primeiros resultados dessa empreitada realizada por meio de um trabalho colaborativo de investigação sobre a produção desse periódico foi apresentado em uma mesa-redonda no X Seminário Nacional do HISTEDBR, realizado na UNICAMP entre os dias 18 e 21 de julho de 2016, como balanço comemorativo das três décadas de atuação do coletivo de pesquisadores e estudantes que se voltam para a compreensão da história da educação como fenômeno social. Saviani (2001, p. 1), ao apresentar um histórico

*DOI-10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.207-228

em comemoração aos quinze anos do grupo, explicita a escolha por essa denominação – HISTEDBR – e a fundação teórica inicial agregadora:

A denominação “História, Sociedade e Educação no Brasil” foi escolhida por duas razões: de um lado, buscou-se uma denominação suficientemente abrangente para acolher a diversidade de temas dos projetos de tese dos alunos, não se limitando aos estudos específicos tradicionalmente classificados na disciplina História da Educação; de outro lado, procurou-se definir um eixo que sinalizava a perspectiva de análise aglutinando investigações que estudassem a **educação enquanto fenômeno social que se desenvolve no tempo**. Assim, o termo “sociedade” aparecia como mediação entre “história” e “educação” sugerindo que a História da Educação seria entendida em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente (SAVIANI, 2001, p.1, grifos nossos).

A perspectiva analítica assumida baseava-se na concepção dialética marxiana, bem como por alguns de seus seguidores, no qual nomeava Engels, Lênin, Lukács e Gramsci, que se situam no âmbito do materialismo histórico dialético. Esta tomada de posição buscava pensar a História da Educação com base nessa teoria como uma forma de superar uma visão majoritária da área que se centrava no estudo das ideias e instituições pedagógicas, sem, contudo, ignorar outras possibilidades investigativas.

A análise da produção em História da Educação em um periódico de notável acesso como a Revista *HISTEDBR On-line* deve considerar o contexto de consolidação da própria área como um campo disciplinar e de pesquisas. Isso nos remete a considerar a produção em História da Educação no quadro histórico dos últimos trinta anos. Como afirma Tambara (2014), a História da Educação brasileira ao se realizar um balanço da historiografia se revelou como um caso de sucesso, em especial, no final do século XX:

“Foi um momento de forte efervescência cultural, histórica e acadêmica que resultou em um campo muito bem estruturado com destaque nacional e internacional na área das ciências humanas e, obviamente, com maior visibilidade na área da educação” (TAMBARA, 2014,

p. 154). A produção da área a partir da década de 1980 cresceu significativamente.

Neste período, a produção acadêmica em História da Educação cresceu quantitativa e qualitativamente, o que pode ser associado a dois fatores: (1) ao processo de expansão da pós-graduação brasileira, com a interiorização de programas de mestrado e doutorado em Educação a partir dos anos de 1990 e (2) ao próprio amadurecimento desse campo disciplinar, que passou a contar com uma comunidade científica bem definida e organizada em grupos de pesquisa por vezes interinstitucionais, que constituem amplas redes de pesquisa – como é o caso do HISTEDBR – e em associações nacionais, como a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e o GT de História da Educação da ANPEd (GALVÃO *et al.*, 2008). Recentemente, no ano de 2015, a História da Educação foi incluída como um Grupo de Trabalho na Associação Nacional de História (ANPUH).

À medida que a produção de conhecimentos da área cresceu nesse período, ampliaram-se as formas de publicação, difusão e acesso dessa produção, sobretudo via periódicos especializados como *Revista História da Educação* (criada e mantida pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE), *Revista HISTEDBR On-line*, *Revista Brasileira de História da Educação* (criada e mantida pela SBHE) e *Cadernos de História da Educação*. Estas publicações, ao apresentarem resultados de pesquisas no campo da História da Educação, contribuem com o desenvolvimento da área, repercutindo na comunidade científica e produzindo mudanças em suas estruturas de produção e divulgação de informações:

Na atualidade, as facilidades de acesso, produção e disseminação de informação, aliadas a uma enorme quantidade de publicações eletrônicas, têm provocado repercussões na comunidade científica e modificado as estruturas de produção e divulgação científica. Desta perspectiva, pode-se verificar que foram ampliados os espaços de produção e divulgação de conhecimento em educação no país. Isso implica a existência de um conjunto significativo de trabalhos de pesquisa na área de educação que disponibilizam essa produção científica em diversos veículos de divulgação científica, inclusive na internet (HAYASHI *et al.*, 2008, p.183-184).

Se por um lado, as revistas científicas se constituem como espaço de divulgação dos saberes produzidos na área, por outro, elas podem ser tratadas como fontes e objetos para a pesquisa sobre a própria história da História da Educação ao reunir os resultados das pesquisas realizadas na área em determinados contextos. Deste ponto de vista, a análise do conjunto dos artigos publicados por determinado periódico pode ser uma importante fonte de informação sobre os rumos da pesquisa em certa área do conhecimento. Como fonte histórica, podemos questioná-las a respeito, por exemplo, de quais temas, problemas, recortes temporais e outros tantos aspectos têm sido os mais recorrentes e pesquisados pela comunidade científica que nela publica e como se modificam ao longo do tempo de sua divulgação.

Vale considerar que o exercício de analisar a produção acadêmica a partir daquilo que é publicado em um ou vários periódicos científicos não é algo inovador, ou que constitua exceção, pois outros pesquisadores têm desenvolvido trabalhos semelhantes, como exemplo, citamos o artigo de Carvalho *et al.* (2011) sobre as publicações da área e Galvão *et al.* (2008) sobre a Revista Brasileira de História da Educação. No entanto, embora tenhamos alguns importantes levantamentos bibliométricos sobre História da Educação, tal como o realizado por Hayashi *et al.* (2008)¹, ainda carecemos de uma análise, mesmo que inicial, da produção da Revista *HISTEDBR On-line*.

Dessa forma, o próprio grupo optou, na realização do Seminário Nacional em comemoração aos 30 anos de sua fundação, por tomar como fontes históricas os artigos publicados em um de seus espaços mais destacados – a Revista *HISTEDBR On-line*. A partir dela, buscaremos realizar um balanço de sua produção e, concomitantemente, destacar as suas principais contribuições para os campos da História e Historiografia da Educação.

¹Nesse trabalho, o levantamento considerou os artigos sobre História da Educação exclusivamente em revistas indexadas na plataforma Scielo no ano de 2006, na qual a revista *HISTEDBR online* não está indexada.

A produção em História da Educação Brasileira e a Revista Histedbr on-line

A produção da área da História e Historiografia da Educação brasileira se intensificou a partir da década de 1980 com destaque para dois importantes empreendimentos que contribuíram significativamente para a consolidação dessa área: a criação do GT História da Educação (ANPED), em 1984, e a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), com sede na UNICAMP, em 1986. Na década de 1990, o GT de História da Educação da ANPED e o HISTEDBR constituíram como instâncias que congregaram pesquisadores e contribuíram para a fomentação e divulgação do conhecimento produzido na área da História da Educação.

Dentre iniciativas importantes que colaboraram decisivamente para a disseminação de pesquisas da área da História da Educação, destacamos a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) (1999) (SAVIANI *et al.*, 2011), que realizou o primeiro *Congresso Brasileiro de História da Educação* (CBHE), em 2000, responsabilizou-se pela criação da *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE), em 2001 (GALVÃO *et al.*, 2008), e, em 2011, pela publicação da Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil.

As estratégias de divulgação das pesquisas em História da Educação no Brasil têm ocorrido por meio da apresentação e publicação de trabalhos em eventos da área no país, como os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), as Jornadas e Seminários do HISTEDBR e as Reuniões do GT História da Educação da ANPED; pela participação em eventos internacionais da área como os Congressos Ibero-Americanos de História da Educação, Latino-Americana (CIHELA), os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação (COLUBHE) e a *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) (SAVIANI *et al.*, 2011); e pela publicação em periódicos eletrônicos e impressos da área, sendo a Revista *HISTEDBR On-line* um importante veículo propagador de pesquisas relacionadas à História da Educação.

É necessário reforçar que os periódicos têm sido fonte e objeto de estudo na pesquisa historiográfica. A análise de seus editoriais, cartas

ao leitor, colunas de opiniões e outras seções presentes nesse material tem se tornado fundamental para o enriquecimento das pesquisas em História da Educação.

A imprensa pedagógica não é neutra nem imparcial, suas ações estão ligadas diretamente a concepções políticas e ideológicas que representam objetivos e ideias específicas de quem a produz (NÓVOA, 1997). Em suas páginas é possível vislumbrar com riqueza de detalhes debates de questões essenciais que atravessaram o âmbito educacional numa determinada época, bem como os anseios, os debates, as desilusões e as utopias dos agentes envolvidos.

A imprensa veicula interesses de uma pessoa, uma instituição ou de um grupo de pessoas com o objetivo de que sua mensagem seja incorporada. A imprensa pedagógica não divulga as informações de forma neutra ou imparcial, ao contrário, divulga aspirações, concepções políticas, ideológicas, apresenta necessidades e objetivos específicos do grupo que compõe sua editoração, publicação (RODRIGUES, 2010, p. 314).

As revistas, assim como os jornais, circulam com temáticas variadas, expandem e divulgam conhecimentos e questões educacionais como problemas, diagnósticos de ensino, entre outros. São compartilhadas por interesses comuns de pessoas, associações, instituições e/ou grupos de pesquisa. Sob essa ótica, a Revista *HISTEDBR On-line* é uma excelente fonte de pesquisa, por sua especificidade e singularidade, por sua abordagem diversificada na área da História da Educação que, acaba por atender aos vários patamares de pesquisas e assuntos, como políticas educacionais, pensamentos pedagógicos no Brasil, instituições escolares e formação de professores. Portanto, a Revista *HISTEDBR On-line* se revela interinstitucional tanto no conteúdo de publicação quanto no interesse e ideologia do grupo que a representa, promovendo o crescimento de seu próprio grupo e o diálogo com diversos grupos, instigando a produção da pesquisa em diferentes regiões do país. Neste sentido, a Revista permite apreender discursos que articulam práticas e teorias que se situam no nível macro do sistema educacional, bem como no plano micro da experiência concreta que exprimem desejos de futuro e ao mesmo tempo, denuncia situações do presente.

No cenário nacional a Revista *HISTEDBR On-line*, de periodicidade trimestral desde sua criação, em setembro de 2000, se revela como

um dos principais periódicos em História da Educação. Trata-se de uma “publicação do Grupo de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’ – HISTEDBR da Faculdade de Educação/UNICAMP, que tem por objetivo publicar artigos resultantes de pesquisa ou de reflexão acadêmica, estudos analíticos e resenhas na área de história da educação” (REVISTA HISTEDBR..., 2017, p. 1), de autoria de autores brasileiros e estrangeiros. Os autores são membros da comunidade acadêmica como um todo, não somente dos membros do grupo de pesquisa, trata-se de um veículo aberto no qual o autor submete seu artigo para avaliação às cegas pelos pares no qual é analisado com base em critérios, como adequação ao escopo da revista e qualidade científica, atestada pela comissão editorial. Por meio da Revista, são publicados resenhas, resumos de teses e dissertações e trabalhos referentes a um tema específico em edições especiais. A Revista, por vezes, traz a “seção documentos” com a apresentação de Leis, Decretos, Pareceres, entre outros textos históricos, relativos à questão educacional.

A Revista *HISTEDBR On-line* no repertório teórico apresenta como característica preponderante o Marxismo com centralidade na história global, no contexto da categoria de Totalidade. Isso pode ser evidenciado nas referências bibliográficas da produção da área. Baia Horta (2013) realizou um levantamento com base nos dados brutos fornecidos pelos Programas de Pós-graduação em Educação da CAPES e pelas revistas *Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)* e *HISTEDBR On-line* entre 2000 a 2009 para conhecer a área no início do século XXI, com foco no ensino e na pesquisa, bem como discutir a relação entre educação e política e a sua influência nos estudos e pesquisas da área de história da educação. Em relação à Revista *HISTEDBR On-line*, o autor constatou que dentre os autores mais citados encontram-se: Karl Marx; Dermeval Saviani; Antonio Gramsci; Friedrich Engels e Luiz Antônio Cunha (BAIA HORTA, 2013).

Os levantamentos realizados a partir dos artigos publicados na revista eletrônica do *HISTEDBR On-line* permitem afirmar que o HISTEDBR permanece, pelo menos com relação aos trabalhos publicados em sua revista, fiel aos seguintes objetivos iniciais:

[...] investigar a História da Educação, pela mediação da Sociedade e superar a visão tradicional da história da educação centrada nas ideias e instituições pedagógicas, indicando pois, que o enfo-

que considerado mais adequado para dar conta desta perspectiva de análise se situava no âmbito da concepção dialética, tal como delineada pelas investigações levadas a efeito por Marx e Engels e que tiveram continuidade na obra de seus seguidores com destaque para Lênin, Lukács e Gramsci (SAVIANI, 2005, p. 15).

Com base em Lombardi (2002) identificamos que, antes da revista eletrônica, o HISTEDBR publicou, em 1995, um boletim impresso para registrar a memória do Grupo e socializar a produção de seus integrantes. Esse primeiro boletim foi centrado no projeto “Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da História da Educação Brasileira”. Essa iniciativa mostrou-se profícua, a qualidade e a quantidade do material divulgado já são notórias ao se modificar o Boletim Eletrônico em Revista Eletrônica, com o primeiro número editado em setembro de 2000. Nesse número continha as seções Artigos, Comunicações, Documentos, Resenhas, Resumos, Estudos Histórico-biográficos e Lançamentos de livros. No segundo número, adotou-se em sua estrutura as seções Artigos, Comunicações, Documentos e Resenhas, o terceiro número, publicado em 2001, passou-se a adotar o layout mantido por vários anos (LOMBARDI, 2002, p. 2). Segue trecho do Editorial da Revista n. 4 de outubro de 2001, escrito por Dermeval Saviani, ano em que o Grupo comemorava 15 anos de existência, nele percebemos os objetivos da Revista a serem alcançados a partir de então:

Conjecturamos, pois, que 2001 deverá se constituir num divisor de águas que distinguirá na história do HISTEDBR dois períodos: aquele de seu surgimento e consolidação, que ora se completa, cuja marca foi a aglutinação de pesquisadores de todo o país em grupos de trabalho voltados para a viabilização da pesquisa histórico-educativa; e o período que agora se inaugura, cuja marca será a configuração de um coletivo de pesquisa com identidade teórica definida como condição para empreender um projeto de investigação histórico-educativa que permita apreender a história da educação brasileira em sua dinâmica concreta, isto é, como síntese das múltiplas, complexas e contraditórias determinações que a caracterizam. Auguramos, pois, ao ensejo deste número 4 de nossa revista *on line*, vida nova e vida longa ao HISTEDBR (SAVIANI 2001, p. 1-4).

O estabelecimento de uma identidade teórica bem delimitada não impediu que a Revista no decorrer dos anos entrasse em diálogo com a diversidade de discursos. Santos (2013) ao realizar uma análise do conteúdo da Revista *HISTEDBR On-line*, a partir das edições de 2000 à 2011, verifica que embora a Revista tenha sido criada como mecanismo de comunicação e divulgação do Grupo HISTEDBR, ao longo dos anos ela se abriu para o campo da História da Educação e passou a receber e publicar contribuições orientadas pelas diversas abordagens teóricas.

Ao longo dos anos, o grupo de pesquisadores responsáveis pela publicação da Revista foi ampliado. Isso fica evidente ao analisarmos as mudanças ocorridas em seu Corpo Editorial. Inicialmente era composto por cinco pessoas responsáveis, tanto pelo Conselho, quanto pela Comissão Editorial da Revista. Em 2006, o Conselho Editorial chegava a ter trinta e quatro integrantes de diversos lugares do país. Já em 2011, o Conselho volta a ter quatro integrantes do grupo original e a Comissão Editorial aparece com noventa e cinco membros, a maioria deles professores de universidades federais e estaduais e uma parcela bem menor de faculdades particulares e confessionais, representando instituições de todas as regiões geográficas do país. A região Sudeste é a mais influente em números de instituições representadas, além disso, é a região que tem o maior número de membros no Conselho/Comissão Editorial por instituição em detrimento de outras, com destaque em primeiro lugar para UNICAMP, seguida da UFSCar e UESB (SANTOS, 2013).

A partir da análise dos artigos publicados pela Revista, percebe-se que professores membros do Grupo HISTEDBR são os que mais possuem artigos publicados, especialmente em seus primeiros números, já que apenas membros do Grupo publicavam. Isto ocorria devido a sua resistência acadêmica e metodológica, pois inicialmente a Revista propunha realizar estudos relacionados ao marxismo e a sua relação com a educação. Com a crise do socialismo, manifesta, em especial, com a derrocada da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), aumentaram as críticas e os questionamentos ao materialismo histórico dialético, que aos poucos foi sendo substituído no campo por outras abordagens historiográficas, consolidando novas metodologias na área. O Grupo HISTEDBR optou por manter-se fiel a sua concepção metodológica inicial, no entanto, não privou e, nem mesmo, restringiu o uso

de outras abordagens metodológicas. Neste sentido, percebe-se as mudanças na ampliação da participação da comunidade acadêmica que ocorreu ao longo dos anos, o que permite concluir que a Revista não se trata mais de um grupo fechado (SANTOS, 2013).

Hoje a Revista *HISTEDBR On-line* é um dos periódicos mais acessados pela comunidade acadêmica no Brasil e no exterior. Com sua política de acesso livre oferece um acesso gratuito e imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de disponibilizar o conhecimento científico ao público de maneira a proporcionar democratização do conhecimento, a difusão do conteúdo relativo a história da educação, a ampliação do diálogo na área e a socialização dos saberes acadêmicos entre os alunos de graduação e pós-graduação (REVISTA HISTEDBR..., 2017).

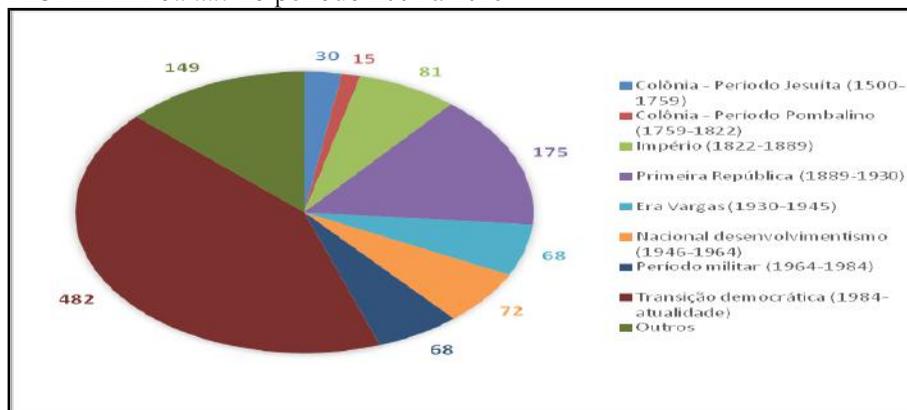
Um balanço da Revista Histedbr On-Line (2001 a 2015)

Quanto ao conteúdo da revista, identificamos a presença de diferentes seções no periódico como a seção de Artigos, de Resenhas, de Documentos e de Resumos. Neste trabalho de balanço das publicações da Revista *HISTEDBR On-line* que ora apresentamos nos deparamos com o universo de 1.140 artigos publicados no período de 2001 a 2015, na **seção artigos**. Utilizamos todo o universo encontrado em nossas análises. Em outras palavras, não fizemos nenhum tipo de delimitações e/ou recortes que o campo historiográfico poderia sugerir. Todos os trabalhos foram classificados como resultados de pesquisas históricas. Optamos por esse posicionamento por entender que desde a constituição do campo da História da Educação no Brasil até a atualidade, três são as principais áreas do conhecimento que o compõe (ainda que a relação seja conflituosa pela disputa por hegemonia no campo): Pedagogia, História e Filosofia. Nesse sentido, consideramos não ser prudente excluir qualquer texto por não se enquadrar nas caracterizações daquilo que o campo historiográfico define como pesquisa histórica, a saber: conter fontes históricas; delimitação de período histórico; apresentar uma abordagem historiográfica e diálogo com a historiografia.

Com base na análise dos resumos dos artigos científicos publicados na referida seção, foi realizada a classificação dos mesmos segundo a periodização histórica dos trabalhos e os grandes temas. Para a delimitação dos períodos históricos presentes nos artigos publicados na Revista, seguimos a periodização de Saviani (2011) em *A história das ideias pedagógicas no Brasil*, a saber: Colônia – período jesuítico (1500-1759); Colônia – período pombalino (1759-1822); Império (1822-1889); República – Primeira República (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); Nacional desenvolvimentismo (1946-1964); Período Militar (1964-1984); Transição democrática (1984-Atualidade); outros (contexto internacional e trabalhos que não se enquadram nos períodos em destaque).

Os dados resultantes da análise dos artigos publicados no período delimitado, referente aos períodos históricos abordados, foram sintetizados no gráfico 1, que segue:

Gráfico 1. Períodos históricos abordados pelos artigos publicados na Revista *HISTEDBR On-line* no período 2001 a 2015



Fonte: elaborado pelos autores a partir de Revista HISTEDBR On-line (2017).

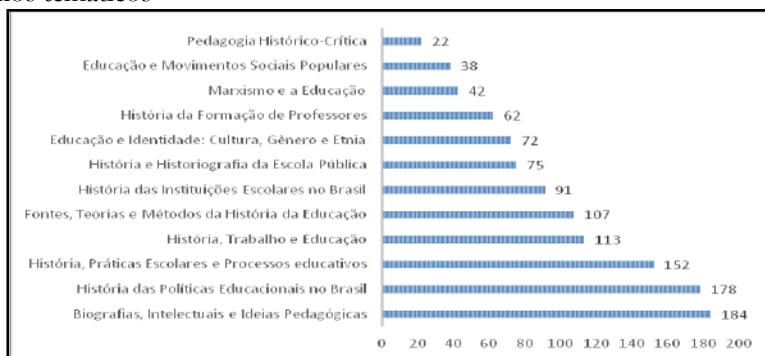
O gráfico a seguir, revela que a maior parte dos artigos que foram publicados se insere no período republicano (865 artigos), equivalente a 76% do total publicado. A maior incidência está na Transição Democrática (482 artigos), seguida da Primeira República (175 artigos). Nossas análises nos permitem considerar que a elevada incidência de publicações no período da República se justifica devido ao maior número de estudos que privilegiam a educação escolar, por isso o destaque para os séculos XIX e XX, quando se intensifica o debate sobre a esco-

la pública no Brasil. O debate sobre a necessidade de educar as classes populares para o exercício da cidadania é que conduz a intensificação do movimento de difusão do ensino a partir do século XIX.

Como parâmetro para classificação dos trabalhos a partir de temas, utilizamos como categorias os eixos temáticos dos últimos eventos organizados pelo Grupo, a *Jornada do HISTEDBR* e o *Seminário do HISTEDBR*: a) Fontes, Teorias e Métodos da História da Educação; b) Educação e Identidade: Cultura, gênero e etnia; c) Educação e Movimentos Sociais Populares; d) História das Políticas Educacionais no Brasil; e) História das Instituições Escolares no Brasil; f) Historiografia da Escola Pública; g) História da Formação de Professores; h) Biografias, intelectuais e ideias pedagógicas; i) História, práticas escolares e processos educativos; j) História, trabalho e educação; k) Pedagogia Histórico Crítica e l) Marxismo e a educação.

Mesmo diante da diversidade de temáticas, alguns artigos não foram classificados por não se enquadrarem nas abordagens e/ou periodizações propostas neste levantamento. Como exemplo, alguns artigos internacionais que não abordavam temas relativos a história da educação brasileira ou que apresentavam um recorte temporal amplo não podendo ser enquadrados nos recortes propostos de análise. Dentre as diversas questões abordadas nesse item destacam-se os assuntos “educação a distância”, “história de campos disciplinares” como, por exemplo, história da disciplina de didática e de química, e a educação na conjuntura de outros países. A distribuição dos trabalhos entre os eixos temáticos anteriormente destacados pode ser verificado no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Quantidade de artigos publicados no período 2001 a 2015 segundo os eixos temáticos



Fonte: elaborado pelos autores a partir de Revista HISTEDBR On-line (2017).

Notamos dos dados publicados no quadro uma diversidade temática dos textos publicados na Revista. Entendemos que a variedade de temas expressa uma característica do grupo HISTEDBR, que reflete no *modus operandi* da organização dos números e na publicação da Revista. O HISTEDBR se constituiu ao longo de seus 30 anos em um grupo composto por vários Grupos de Trabalho (GTs) espalhados por todas as regiões do país. Ao fazer uma consulta parametrizada no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), na plataforma Lattes, verificamos que ao HISTEDBR estão vinculados 29 grupos de pesquisa² de diferentes universidades brasileiras, públicas e confessionais de diversos estados brasileiros. Esses grupos de pesquisas se comportam como GTs do HISTEDBR e se dedicam às pesquisas nas variadas temáticas relacionadas ao campo da História da Educação, que correspondem aos temas indicados no quadro.

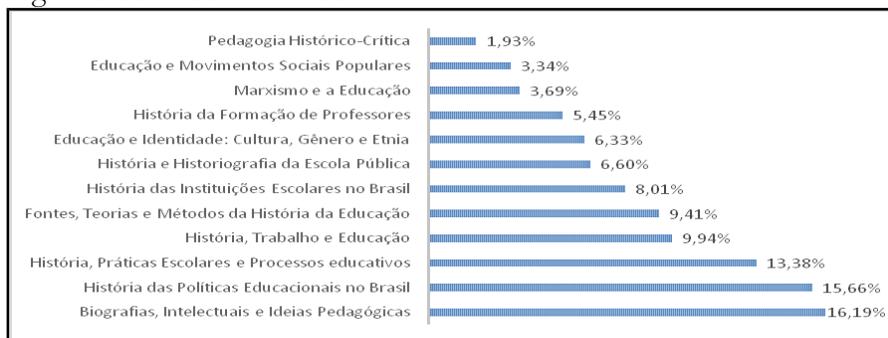
Nesses termos, o HISTEDBR passou a se constituir em uma rede de pesquisa, pois se tornou um grupo pulverizado, sem a organicidade e unidade promovidas por um projeto de pesquisa comum, como fora outrora na criação do mesmo com o projeto “Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da História da Educação Brasileira”. Atualmente, os diversos GTs que compõem o HISTEDBR realizam pesquisas de acordo com as suas temáticas de interesses, e participam da produção acadêmica de vários Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil nas formas de dissertações e teses. Isso reverbera nas publicações de artigos de diferentes temáticas nos números da Revista *HISTEDBR On-line*. Como já foi exposto, isso se tornou possível, pois a Revista se comporta como canal privilegiado de difusão e publicação dos resultados das pesquisas vinculadas aos diferentes GTs do HISTEDBR. Outra questão a ser destacada é a forma descentralizada adotada pela Revista na organização de seus números. Cada número é organizado sob a responsabilidade de um GT, que, por vezes, privilegia artigos relacionados à sua temática. Essa forma de organização confere contornos aos números temáticos da Revista, que em geral, correspon-

²Ressaltamos que o número de grupos de pesquisas vinculados ao HISTEDBR é maior que o registrado no DGP da plataforma Lattes. A diferença entre os números reais de grupos vinculados ao HISTEDBR e o divulgado pelo DGP se dá pela forma como o diretório faz a busca. O resultado da busca apresenta somente os grupos que possuem o termo “HISTEDBR” no nome e/ou aqueles grupos que indicam participar de uma rede de pesquisa e indicam o “HISTEDBR” enquanto uma rede.

dem aos temas das pesquisas desenvolvidas pelo GT organizador do número.

Conforme demonstra o quadro apresentado anteriormente, os eixos que apresentam maiores índices de publicações são, respectivamente, “Biografias, Intelectuais e Ideias Pedagógicas” (184 artigos), “História das Políticas Educacionais no Brasil” (178 artigos); “História, Práticas Escolares e Processos educativos” (152 artigos) e “História, trabalho e educação” (113 artigos). Nossa pesquisa sobre a produção da Revista não nos permite afirmar as causas das recorrentes publicações nesses quatro eixos, contudo, é possível fazer alguns apontamentos.

Gráfico 2. Percentual dos artigos publicados no período 2001 a 2015 segundo os eixos temáticos



Fonte: elaborado pelos autores a partir de Revista HISTEDBR On-line (2017).

O eixo com maior número de publicações, “Biografias, Intelectuais e Ideias Pedagógicas”, engloba três temas relevantes da historiografia da educação, biografias, história de intelectuais (ou história intelectual) e história das ideias pedagógicas. O fato de termos nesse eixo três temas já poderiam justificar o alto número de publicações. No entanto, há algumas informações que podem nos ajudar a compreender a questão. Como indica Baia Horta (2013), ao lado das **instituições pedagógicas, as ideias pedagógicas** são as temáticas mais tradicionais do campo da História da Educação. Isso implica em um histórico de décadas de pesquisas e publicações sobre as referidas temáticas, o que constitui um legado para o campo e, ao mesmo tempo, instiga pesquisa-

dores a continuarem as pesquisas, justificando os números de publicações do eixo em questão.

Por seu turno, os estudos sobre as biografias e história de intelectuais (ou história intelectual) vem ganhando espaço e autonomia no campo. Conforme demonstra Libânia Nacif Xavier (2001), se pegarmos as edições do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), verificamos ao longo de sete edições o crescimento do número de trabalhos apresentados e publicados em seus anais sobre os intelectuais na (da) educação. O interessante de se notar é que esse crescimento se deu atrelado ao contínuo desenvolvimento dos estudos sobre história do pensamento educacional e das ideias pedagógicas, como dito, áreas tradicionais do campo que comportam historicamente inúmeras pesquisas. Para nós, essas informações nos ajuda a compreender o alto índice de publicação na Revista *HISTEDBR On-line* sobre “Biografias, Intelectuais e Ideias Pedagógicas”: trata-se de um grande eixo que engloba três temáticas com grande volume de pesquisas e publicações na área da História da Educação.

O segundo maior índice de publicação é do eixo “História das Políticas Educacionais no Brasil”. A maior parte dos artigos publicados nesse eixo lida com o debate sobre as políticas educacionais nas décadas de 1990 e a primeira década dos anos 2000, embora haja artigos que versam sobre as políticas educacionais de outros períodos históricos. Esse alto número de estudos sobre as décadas de 1990 e 2000 nos indica que a Revista comporta trabalhos que não são necessariamente sobre História da Educação e suas variantes, dentre elas, História das Políticas Educacionais. Nota-se que elevado número de artigos publicados são próprios do campo das Políticas Educacionais. Em geral, são textos sobre as políticas de reformas para os diferentes níveis e modalidades de ensino implantados pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) (com ênfase nos dois primeiros), e sobre projetos e programas educacionais implementados por estados e municípios.

Outra questão que podemos considerar para nos ajudar a compreender o elevado índice de publicação nesse eixo é a própria proposta do grupo HISTEDBR de investigar a História da Educação mediada pela Sociedade. Essa abordagem credencia o Estado e suas ações, suas políticas, enquanto objeto de estudos e pesquisas. Se tomamos como

referência a concepção ampliada de Estado em Antonio Gramsci (2007), nossa exposição pode se fazer mais clara. Para Gramsci (2007), o Estado se constitui em duas esferas, a sociedade política, onde estaria o poder repressivo do grupo hegemônico, e a sociedade civil, constituída pelos aparelhos privados de hegemonia (escola, igreja, imprensa, sindicatos, partido, dentre outros), cuja finalidade é a persuasão e a garantia do consenso. A pesquisa sobre as políticas educacionais transita entre essas duas esferas. As políticas, os programas e projetos educacionais, ao ser implantados e geridos por governos, assumem, sob a forma de legislação, funções regulamentadoras sobre os processos educativos. Por meio dessa legislação, os grupos hegemônicos buscam o controle das relações sociais e de produção.

Visto dessa forma, as políticas educacionais podem ser entendidas como ação do Estado, e em certa medida, como expressão do seu poder repressivo, portanto, oriunda da sociedade política. A sociedade civil é o palco no qual se disputa a hegemonia. Por isso, por ser constituída pelos aparelhos privados de hegemonia, dentre eles a escola, sofrem os impactos diretos e indiretos da implementação das políticas educacionais. Em busca da garantia do consenso e da manutenção da dominação de classe, as políticas educacionais impactam na forma de organização, gestão e função social das instituições formativas, sobretudo, nas instituições de educação formal, escolas, institutos e universidades. Como as intervenções do Estado na educação não acontecem de forma mecânica, ou seja, não há garantias de que o implementado se efetive em sua plenitude, abre-se espaço para a sociedade civil organizada fazer o controle social das ações do Estado, se posicionando e exercendo ações sociais contra-hegemônicas.

Nesse sentido, compreender o Estado como um campo de forças abre um grande leque de possibilidades às pesquisas e lança luz a inúmeros objetos de estudos à História da Educação. Isso pode justificar o elevado índice de publicações do eixo da História das Políticas Educacionais e dos outros eixos que se inter-relacionam com o debate da disputa pela hegemonia e da luta de classes mediado pelas políticas públicas, como por exemplo: “Educação e Movimentos Sociais Populares”.

“História, Práticas Escolares e Processos educativos” foi o terceiro eixo com o maior número de publicações. Atribuímos o alto índi-

ce de publicações desse eixo à crescente contribuição das tendências associadas à história cultural ao campo da História da Educação no Brasil. Essa contribuição toma como ponto de partida a crítica historiográfica aos **paradigmas iluministas** (CARDOSO, 1997), que se sustenta na tese que tais paradigmas falharam e não correspondem mais à realidade social, tornando-se anacrônicos, na medida em que não conseguem dar respostas às novas relações sociais. Em vista de compreender a nova realidade social, entram em cena novas correntes historiográficas que sugerem **novos** objetos, **novos** problemas, **novas** abordagens para as questões sociais. Essas novas correntes passaram a privilegiar e compreender elementos da realidade que os paradigmas iluministas secundarizavam. Nesse sentido, práticas escolares, processos educativos, materiais didático-pedagógicos, formação de professores, representações, ganham espaço e notoriedade no campo. Não estamos com isso reivindicando monopólio e exclusividade dos estudos dos referidos temas às tendências culturalistas, senão ressaltando a valorização e a centralidade dos mesmos nas pesquisas referenciadas pela Nova História.

A história das mentalidades, o (pós) estruturalismo, a história cultural e seus referenciais ganharam espaço e se tornaram recorrentes nas publicações da Revista *HISTEDBR On-line*. Se atentarmos para a pluralidade de objetos abordados em seus números, verificaremos a elevada quantidade de textos cujos temas foram trazidos à tona pela Nova História. No nosso balanço, três eixos se apresentam como abrigo privilegiado a tais textos: “História, Práticas Escolares e Processos educativos”; “Educação e Identidade: Cultura, Gênero e Etnia” e “História da Formação de Professores”. As publicações de artigos nos três eixos destacados equivalem a 25% das publicações do período compreendido no nosso balanço. Isso reforça o revelado por Santos (2013), que a Revista *HISTEDBR On-line* ampliou o seu escopo e diversificou os autores que nela publicam. A Revista deixou de ser somente o canal de escoamento dos resultados das pesquisas dos GTs do HISTEDBR e se abriu ao campo como um meio de divulgação das pesquisas em História da Educação.

Para muitos pesquisadores, o HISTEDBR, por meio de seus eventos e de sua revista, preserva uma identidade epistemológica e ideológica, ação que não é comum no campo. Percebe-se de seus eventos e publicações a preocupação e utilização da teoria da História e das epis-

temologias marxistas. Por isso, são considerados pelo campo da História da Educação como um espaço predominantemente marxista, apesar de não ser a única abordagem ali debatida e divulgada. As publicações da Revista expressam e confirmam essas considerações. O eixo “História, trabalho e educação” figura o quarto posto de maior índice de publicações. Foram 113 artigos, equivalente a aproximadamente 10% de todos os artigos veiculados na Revista. Se acrescentarmos a esse eixo o “Marxismo e educação” e “Pedagogia Histórico Crítica”, totalizaria 177 artigos, 15,5% do total de publicações.

Consideramos que as publicações nesses três eixos são expressões dessa preocupação com a identidade epistemológica e ideológica marxista mantida pelo Grupo e pela Revista desde sua fundação e criação. No que se refere ao eixo “História, trabalho e educação”, o maior volume de artigos estão relacionados às questões referentes a relação trabalho e educação, que por vezes escapam do debate historiográfico. São textos que problematizam a formação e o projeto de escolarização da classe trabalhadora, a partir do trabalho enquanto categoria ontológica e princípio educativo. Os trabalhos publicados no eixo “Marxismo e Educação” apresentam essa mesma característica acrescidos de textos que versam sobre as contribuições teóricas e políticas das diferentes vertentes do marxismo para a educação.

O eixo “Pedagogia Histórico Crítica” apresenta o menor índice de publicação. Os dados coletados nos demonstraram que, entre 2001 a 2011, somente 4 artigos foram publicados sobre a temática. No quadriênio seguinte, 2012 a 2015, houve um aumento significativo em relação aos primeiros 10 anos da Revista, foram 18 artigos publicados. Em comparação aos demais eixos temáticos, entendemos que esse baixo número de publicações sobre a Pedagogia Histórico Crítica se deve ao fato da temática fugir do escopo inicial da Revista, que seguindo os objetivos do Grupo, produzir investigações acerca da relação História e educação mediada pela sociedade, passou a publicar textos do campo da História da Educação. No entanto, o aumento de publicações sobre a Pedagogia Histórico Crítica expressa a retomada dos estudos sistemáticos acerca da referida teoria pedagógica, cujas motivações não nos foram possíveis conceber, mas que segue como uma questão a ser respondida pelas pesquisas futuras.

Perspectivas para a revista

Podemos notar das análises realizadas que as publicações da Revista *HISTEDBR On-line* expressam, predominantemente, as características iniciais do Grupo que a criou, bem como, da área da História da Educação no Brasil. Trata-se de uma revista que preza e preserva a identidade epistemológica e ideológica do HISTEDBR – o método materialismo histórico dialético e as diferentes perspectivas do marxismo –, mas que dialoga e publiciza contribuições teóricas fundamentadas nas tendências historiográficas ligadas à Nova História. Por meio das publicações da Revista, notamos que se trata de um espaço de debate e de divulgação das produções do campo, o que reafirma a contribuição do HISTEDBR para a constituição e consolidação da História da Educação no Brasil.

A Revista *HISTEDBR On-line*, em seus 17 anos de existência, constituiu-se em um periódico consolidado na área da Educação. O elevado número de acessos e de artigos publicados pela revista denotam o reconhecimento conquistado pelo HISTEDBR e sua contribuição para a constituição e consolidação do campo da História da Educação no Brasil. A periodicidade trimestral da Revista potencializa o recebimento de contribuições de todas as regiões do país e efetiva a divulgação científica das pesquisas históricas. Esse esforço expressa o compromisso do Grupo em contribuir com o fomento e a propagação dos debates teórico do campo da História da Educação e dar vazão à produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação, aos quais seus GTs estão ligados.

Além de espaço e instrumento de difusão de conhecimentos em História da Educação, a Revista *HISTEDBR On-line* busca se manter como uma referência para os estudos e pesquisas na perspectiva do materialismo histórico dialético. Mesmo tendo se firmado como um periódico que dialoga e publica artigos de diferentes vertentes teóricas, a Revista possui um projeto tácito de veicular conhecimentos produzidos a partir de uma perspectiva revolucionária. Seja pelo histórico do Grupo, seja pelos posicionamentos políticos dos seus fundadores e componentes em defesa da escola pública e pela luta por uma sociedade mais justa e democrática, os pesquisadores que simpatizam com a perspectiva marxista buscam no HISTEDBR uma referência. Assim, no contex-

to atual, a Revista constitui um importante espaço contra-hegemônico na construção de um pensamento crítico e emancipatório acerca da Educação em uma perspectiva histórica.

Destacamos que o acervo da Revista *HISTEDBR On-line* constitui um vasto banco de fontes e de referências para as pesquisas históricas e nos convida a nos lançarmos a novos desafios teóricos. Como é possível notar, este acervo permite várias possibilidades analíticas. No entanto, o enfoque deste capítulo e a tarefa que nos foi dada nos conduziram à análise temática das publicações. Esperamos que os dados aqui apresentados, as análises e os apontamentos aqui realizados, ainda que parciais, possam indicar caminhos para novas pesquisas e estudos sobre a produção do HISTEDBR e do campo da História da Educação brasileira. Convidamos o leitor a utilizar a Revista como fonte para novas pesquisas.

Referências

BAIA HORTA, J.S.. A pesquisa e o ensino de História da Educação no Brasil: onde fica a política? In: SIMÕES, R.H.; GONDRA, J.G. (Orgs.). **Invenções, tradições e escritas da História da Educação**. Vitória: Edufes, 2013. p. 123-171.

CARDOSO, C.F. Introdução: História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 1997.

CARVALHO, C. Henrique de; GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G.; ARAÚJO, J.C.S.; GONÇALVES NETO, W. História da Educação no Brasil: pesquisa, organização institucional e estratégias de divulgação científica. **Cadernos de História da Educação**. v.10, n.2, p.45-67, jul./dez. 2011.

GALVÃO, A.M. de Oliveira; MORAES, D. Z.; GONDRA, J.G.; BICCAS, M. de Souza. Difusão, apropriação e produção do saber histórico. A Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007). **Revista Brasileira de História da Educação**. v.8, n. 16, p.171 -234, jan./abr. 2008.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere** – Edição crítica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 2007, 4 vol.

HAYASHI, M. C. P. I.; FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M.; HAYASHI, C.R.M.; SILVA, M. Regina da. História da Educação Brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica Scielo. **Educação e Sociedade**. v. 29, n.102, p. 181-211. jan./abr. 2008.

LOMBARDI, J.C. Dos boletins à revista eletrônica HISTEDBR: editorial. **Revista Histedbr On-line**. n.8, p.1-4, out. 2002.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino. In: CATANI, D.B.; BASTOS, M.H.C. (Orgs.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

REVISTA HISTEDBR ON LINE. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>>. Acesso em: 08 mar. 2017

RODRIGUES, E. A imprensa pedagógica como fonte, tema método e objeto para a história da educação. In: COSTA, C.J.; MELO, J.J.P.; FABIANO, L.H. (Orgs.). **Fontes e Métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

SANTOS, T. Brasil dos. Breve análise das publicações da Revista Histedbr On-line ao longo de suas edições. **Revista Histedbr On-line**. n.52, p.436-454, set. 2013.

SAVIANI, D. Editorial. **Revista Histedbr On-line**. n.4, p.1-4, out. 2001.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da Educação).

SAVIANI, D.; CARVALHO, M.M.Chagas de; VIDAL, D.; ALVES, C.; GONÇALVES NETO, W. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.11, n.3(27), p.13-45, set./dez. 2011.

TAMBARA, E. História e historiografia da educação brasileira: balanço e perspectivas. In: PINHEIRO, A.C.F.; CURY, C.E.; ANANIAS, M.A. (Orgs.). **História da educação brasileira: experiências e peculiaridades**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

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

CAPÍTULO XIII

Germinal: Marxismo e Educação em Debate – histórico, balanço, demandas e perspectivas* –

Elza Peixoto

Os que escolhíamos o marxismo como referência teórica de abordagem das problemáticas da educação no nosso tempo, por volta de 2007, debatíamos as dificuldades para a nossa inserção na pós-graduação, em virtude da condição de cotas de produção de artigos em periódicos “*QUALIS*ficados” cada vez mais avessos à recepção da produção marxista, muitas vezes, negada como assentada em referências científicas. Nós constatávamos a necessidade de produzir um instrumento de divulgação de nossa produção que garantisse o debate da educação em perspectiva marxista.

Foi no dia 12/11/2007, durante o VII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, realizado na cidade de São Salvador – na hoje aniversariante UFBA, no Salão Nobre da reitoria ocupada pelos estudantes contra a expansão pelo REUNI – que se iniciou o processo de fecundação da ideia de uma revista voltada ao debate marxista, ocasião na qual reunimos os mais de 50 interessados nesta discussão. Confirmou-se ali a demanda.

Alguns dias depois, em 30 de novembro de 2007, na Faculdade de Educação da UNICAMP, reuniam-se após os trabalhos de arguição e Defesa de Tese, Elza Peixoto (recém doutora), Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Francisco Máuri de Carvalho Freitas, José Claudinei Lombardi e Celi Nelza Zulke Taffarel, quando a necessidade de um periódico que abordasse a educação em perspectiva marxista foi mais uma vez mobilizada. A estação de germinar a semente fecundada havia chegado!! E nós – Elza Peixoto e Maria de Fátima Pereira – entramos numa longa gestação da *Germinal* revista!! Ainda em 2007, fundamos em Londrina o Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo

*DOI- 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.229-248

Livre e Educação – MHTLE, e foi no ventre deste grupo, associado com os Grupos HISTEDBR UNICAMP e Grupo LEPEL UFBA que Germinal se desenvolveu *Boletim* e posteriormente *Revista*.

Em março de 2008, o Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – o nosso MHTLE – lança o primeiro número do *Boletim Germinal*!ⁱ O embrião da Revista Germinal ia ali tomando forma... Com as temáticas “Marxismo sim!” (março, 2008), “O modo de produção da vida e a ciência” (junho, 2008), “A essência da concepção materialista da história” (agosto, 2008), “A divisão social do trabalho e a ciência” (10/2008), “Para fazer revolução, formação e luta política” (dezembro, 2008), lançamos naquele ano 06 números do Boletim que punha em movimento o aprofundamento dos estudos do marxismo e os debates da conjuntura! Entre 2009 e 2011 mais seis números foram publicados: “Pedagogia Marxista” (maio de 2005), “Crise e Revolução” (agosto de 2009), “Crítica da Educação e do Ensino” (novembro de 2009), “Imperialismo, Miséria e Destruição” (abril de 2010), “A crítica da política educacional: financiamento, PDE e CONAE” (julho de 2010, último número impresso), e “Eleições, Disputa do Estado e Políticas” (março de 2011, publicada exclusivamente on line)ⁱⁱⁱ.

Contaminados pelo poder da imprensa militante, almejávamos mais, nós, os que produzíamos o Boletim Germinal!!! Simultaneamente, eu e Maria de Fátima projetamos a Revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, e em 20 de abril de 2008 convidávamos para compor o Conselho Editorial, aos professores: Ivo Tonet, Sérgio Lessa, Newton Duarte, Paulo Tumolo, Ricardo Antunes, Maria Ciavatta, Osvaldo Coggiola, José Luis Sanfelice, Lucia Neves, José Paulo Netto, Ricardo Antunes. Naquela mesma data, enviávamos a Celi Taffarel, Edmundo Fernandes Dias, Patrícia Tropicia, Ricardo Antunes e José Claudinei Lombardi os convites para a mesa de debates “Modo de Produção e Educação”, temática central da seção debates do número 1 a ocorrer na UNICAMP.

No editorial do primeiro número lançado em junho de 2009, contávamos:

Tratando-se de um projeto ousado cuja consecução dependeria do acolhimento dos pesquisadores neste campo, foi com imensa esperança que vimos, em abril de 2008, cada um dos 19 convidados iniciais a comporem a Comissão Editorial, aceitarem o con-

vite, estimulando a iniciativa. Com o mesmo ânimo, quatro meses depois, vimos cada um dos 05 convidados aceitarem participar do *Debate* que deflagrou o processo de confecção do primeiro número *Modo de produção e educação*, realizado no dia 13 de agosto de 2008, às 14h00, na Sala da Congregação da Faculdade de Educação da UNICAMP (PEIXOTO e PEREIRA, 2008, p. 1).

Recebidos os primeiros artigos, passamos a buscar soluções quanto ao melhor meio para a publicação eletrônica de *Germinal*, quando entramos em contato com Laudicena Ribeiro^{iv}, Bibliotecária da UEL, que nos informou da existência do Sistema Eletrônico de Edição de Revistas (SEER/DOAJ/IBICT), e, de 09 a 19 de abril de 2009, gerou a revista no Portal de periódicos da UEL e programou todo o sistema. Priscila Maia da Silva^v desenhou a logo que marcaria os primeiros anos do periódico, e em junho de 2009 publicamos o primeiro número de *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, contendo as seções Debate, Artigos, Entrevista, Clássico, Resenha e Resumos de Teses e Dissertações.

Desde então, publicamos nestes oito anos, 15 números (02 números ao ano). Foram mais de 42 artigos inéditos na seção *Debates* (uma média de 3,2 artigos por número), mais de 147 *Artigos* inéditos na seção artigos (uma média de 11,3 artigos por número), 14 entrevistas^{vi}, mais de 215 autores que tiveram suas produções publicadas em todas as seções e mais de 195^{vii} grupos de pesquisas de 72 Universidades – entre as quais, significativa produção vindo da UNICAMP, USP, UNESP, UNOESTE, UERJ, UFRJ, UFF, UFBA, UFAL, UFSC e UFSCAR – reconhecendo a *Germinal* como um espaço de diálogo e disseminação de sua produção. Neste momento^{viii} estamos com 59 artigos em processo de avaliação, 36 deles em edição, com cerca de 02 números em processo de preparação, o que nos leva a programar a ultrapassagem dos dois números ao ano, para – a partir de 2017 – os três números ao ano a serem divulgados nos meses de abril, julho e dezembro.

Nossa Equipe Editorial é composta de 01 editor, 07 membros do Comitê Editorial^{ix}, 27 membros do Conselho Editorial^x, 05 membros do Conselho Editorial Internacional^{xi}, 67 avaliadores^{xii} e 541 autores potenciais. Esta Equipe está distribuída em mais de 24 Universidades Federais, Estaduais, Privadas e Institutos^{xiii}, nas cinco regiões do país, e em um número significativo de Grupos de Pesquisas, entre estes,

aqueles que compõem o Comitê Editorial e dão sustentação aos processos decisórios e à política de publicação da Revista: o Grupo Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – MTE/UFBA (principal executor da revista e sede da editoria), o Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e Políticas Educacionais – UTP (principal ponto de apoio da Revista) e os Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDDOPR – UNIOESTE, História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR – GT-Maranhão – UFMA, o Grupo História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR UNICAMP e a Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/UFBA.

Obviamente, estamos a falar de muito trabalho!! Saímos de um tempo de caça aos artigos, para um tempo em que *Germinal* está consolidada como espaço de disseminação do debate do Marxismo e da Educação. Estamos, entretanto, muito longe de uma profissionalização das fases de produção da Revista. O SEER é certamente um recurso que potencializa em muito o trabalho dos editores, mas há muito trabalho fora da plataforma.

No ciclo de produção dos números, temos como ***primeira*** fase, a produção dos artigos (encomendados ou de demanda espontânea, conforme as necessidades dos autores de escoarem sua produção). Este é um trabalho que envolve anos de investigação e cerca de um ano de preparação e lapidação dos manuscritos. Em uma ***segunda fase***, após o imprescindível trabalho dos autores, feita a submissão no sistema da Revista, temos um período em que o editor tem a tarefa de acolher e fazer uma primeira avaliação dos manuscritos, encaminhando-os a um corpo de 03 avaliadores que, em sistema de duplo cego, emitem parecer favorável ou contrário à publicação dos artigos a partir da coerência com a linha editorial da Revista. Nesta fase, o trabalho do editor é distribuir para a avaliação, acompanhar e cobrar o cumprimento dos prazos, avaliar os pareceres emitidos, emitir a decisão final comunicando aos autores a aprovação, necessidade de revisão ou recusa dos manuscritos. Na ***terceira fase*** do processo de edição, aprovados os manuscritos, temos horas de trabalho que envolvem (i) o download dos manuscritos (demanda uma internet com boa velocidade e sem interrupções), (ii) formatação e adequação às normas da Revista, (iii) revisão da língua portuguesa e da ABNT, (iv) acréscimo de metadados aos textos (email,

currículo dos autores, nomes dos autores, data de recebimento e publicação), (v) inserção de cabeçalhos e rodapés de cada número, (vi) leitura de cada artigo, (vii) escrita do editorial apanhando o perfil e o tom daquele número associado ao movimento da conjuntura, (viii) definição da sequência dos artigos e paginação, (ix) reinserção dos textos na plataforma SEER na ordem da divulgação, (x) ajustes nos metadados próprios do número, (xi) publicação, (xii) possíveis ajustes após a publicação do número. Em geral, nos periódicos que não contam com o apoio do Estado, todo este trabalho tem sido feito pelos editores e, no caso de *Germinal*, contando com o apoio de estudantes de graduação e Pós-Graduação da UEL e da UFBA^{xiv}. Temos um trabalho intensificado, precarizado e insano, não pago e, frequentemente, envolvendo despesas de custeio que têm sido retiradas do próprio salário dos professores (autores, avaliadores e editores), uma vez que as instituições nem sempre apresentam as condições de internet, espaço e equipamentos necessários para o processo que listamos acima.

Uma parte dos baixos conceitos dos periódicos decorre da falta de infraestrutura para a sua condução, uma vez que o montante de trabalho necessário para atender aos critérios *Qualis*^{xv} exige uma equipe mais ampla^{xvi}, além de demandar a circulação dos editores nos eventos nacionais e internacionais. Exige recursos financeiros nunca passíveis de serem obtidos nos editais de apoio à publicação de periódicos, por aqueles com conceitos abaixo de B2 e não vinculados aos indexadores eleitos pelos pares que impõem as regras do alto das agências de fomento— aliás, aqui, a teoria do estranhamento é precisa: um poder criado por nós que se nos aparece como um poder estranho e contra nós^{xvii}.

Demos mais atenção às exigências para o custeio pelo sistema CNPq/CAPES. A análise comparativa da Chamada MCTI / CNPq/ MEC / CAPES No 44 /2013; Chamada MCTI /CNPq/ MEC/ CAPES No 25/2014; Chamada MCTI/CNPq No 24/2015; Chamada MCTI/CNPq No 25/2016 evidencia certa regularidade nos objetivos e critérios de elegibilidade. O **objetivo** destes editais é “incentivar a edição e publicação de periódicos científicos brasileiros de alta especialização em todas as áreas de conhecimento”, prioritariamente “o apoio às revistas divulgadas por meio eletrônico, na Internet, em modo de acesso aberto, ou de forma impressa/eletrônica simultaneamente”. Quando

aos ***Critérios de elegibilidade***, podem concorrer periódicos *Qualis* B2 acima, desde que atendam às seguintes condições:

- a) ser mantido e editado por instituição, associação ou sociedade científica brasileira sem fins lucrativos;
- b) apresentar periodicidade de pelo menos 2 (dois) fascículos por ano.
- c) circular de forma regular nos 2 (dois) anos imediatamente anteriores à data da solicitação (2012/2013);
- d) estar, **obrigatoriamente, indexado nas bases de dados ISI (Thomson Co.), Scopus (da Elsevier), PubMed (US National Library of Medicine) ou Scielo**; e estar classificado no mínimo com B2 no *Qualis* da área ou subárea de conhecimento para o qual esteja se candidatando;
- e) possuir abrangência nacional e internacional quanto à procedência institucional dos autores e do Corpo Editorial;
- f) adotar política editorial estrita de revisão por pares;
- g) ter mais de 80% de artigos científicos e/ou técnico-científicos **gerados a partir de pesquisas originais**, não divulgadas em outras revistas;

Observação: o periódico deve atender às características acima **até a data limite de submissão** das propostas.

Há uma mudança importante com relação aos indexadores exigidos: nos editais de 2013 e 2014 exigia-se um único dos indexadores delimitados. Nos Editais de 2015 e 2016 passam a ser exigidos dois dos indexadores referidos. Importante considerar: (a) que não há aviso prévio público com relação às alterações referidas no intervalo de 4 anos e que (b) o prazo de acomodação dos periódicos que estão atentos a estes editais é de apenas 30 dias! Ainda que consideremos que a exigência de 2014 era a indexação em uma das bases, o SCIELO está levando, no caso da *Geminal*, 3 anos para a tomada de decisão sobre a indexação àquela base de dados^{xviii}. Os editores preparam-se para o cumprimento de regras que são modificadas no processo em condições que não são fácil e rapidamente solucionadas nos prazos dos editais. Se considerarmos apenas as exigências para a obtenção de um *Qualis* B2^{xix}, estamos diante de um significativo montante de trabalho que é ignorado pelas Instituições a que estamos vinculados e pela comunidade acadêmica como um todo!!

Esta situação precisa mudar!! Não é necessário ir muito longe para constatar o esgotamento do corpo docente que assume as tarefas de edição em virtude das metas de produtividade estabelecidas e das tarefas não docentes que temos assumido para suprir as demandas, assentados que estamos na base da política de ciência e tecnologia em andamento neste País. Recente documento do FORPRED^{xx} evidencia o grau de insatisfação dos autores e editores com a falta de apoio institucional, a ausência de financiamento para a produção dos artigos, e a produção dos periódicos. O sistema de avaliação e classificação dos periódicos torna-se cada vez mais exigente e complexo, envolvendo desde a normatização dos números, a formatação, o estabelecimento de parâmetros quantitativos referentes a número de artigos e instituições envolvidas, a quantidade de citações dos artigos, a indexação dos periódicos e diversos novos códigos como DOI, ORCID, etc. Este processo obriga a autores, avaliadores e editores a passarem muito tempo ocupados com uma burocracia cuja finalidade temos que começar a investigar. Este *ranking* assentado em critérios cada vez mais complexos determina a avaliação do corpo docente das IFES, autorizando-lhes ou negando o envolvimento com a pós-graduação. **Atribui o valor** de cada docente na relação com o credenciamento à Pós-Graduação intimamente determinado pela expectativa de melhoria na avaliação dos Programas. Depende também deste rankeamento a distribuição dos recursos para a pesquisa e a Pós-Graduação, com impactos profundamente nocivos no projeto de Universidade que integra ensino, pesquisa e extensão e na organização da categoria docente para o enfrentamento das políticas de desmonte da Universidade Pública brasileira. Este é um processo que é necessário *criticar* apanhando suas múltiplas determinações.

Acerca do apoio institucional, posso dizer, sem temer cometer injustiças, que nestes 7 anos de *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, as unidades universitárias nas quais este periódico foi gestado e vem sendo produzido (entre 2009 e julho de 2011, Departamento de Estudos do Movimento Humano, do Centro de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina no Paraná, e de 2011 a 2016, o Departamento III da Faculdade de Educação da UFBA) ignoram administrativamente a existência deste periódico, o processo de sua produção, as necessidades e as demandas para o desenvolvimento dos trabalhos

de editoração, agravadas pelas fragilidades da infraestrutura para o trabalho docente cada vez mais precarizada pelos sucessivos cortes para o custeio do ensino superior público.

À revelia das gestões das unidades nas quais germinamos, a avaliação *Qualis* de *Germinal* expressa sua abrangência. Recente comunicação no Núcleo Científico do Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA (SIBI) nos dá a conhecer as áreas dos pesquisadores vinculados aos Programas de Pós-Graduação que têm escolhido a Revista para tornar pública sua produção, e o conceito que obtivemos em cada uma delas: educação (*Qualis* B2), ensino (B1), história (B2), economia (B2), serviço social (B2), ciências ambientais (B2), interdisciplinar (B2), letras / linguística (B4), psicologia (B3), sociologia (B5). Recordando que a demanda original de *Germinal* incluía garantir espaço para a publicação da produção dos pesquisadores marxistas, possibilitando o acesso destes pesquisadores ao ensino de pós-graduação, a abrangência e os conceitos obtidos atestam êxito daquele plano, visto contarmos com o conceito mínimo válido para o acesso aos programas. O conceito B1 expressa que já atingimos as condições técnicas necessárias estipuladas pelos comitês da grande área de Ciências Humanas da CAPES, mas os conceitos B3 a B5 indicam que tais condições técnicas não são universais (por exemplo, o corpo de pareceristas qualificado na área da avaliação), assim como, também pesam na decisão aspectos políticos (como, por exemplo, a forte resistência que algumas áreas têm à perspectiva teórica do marxismo). Os dados evidenciam que a avaliação não é uma situação estável. Há aqui um complexo processo técnico e político que necessitamos compreender com mais profundidade e que ainda se faz – apesar dos esforços, por exemplo, do FORPRED – de forma velada.

Considerando-se a importância dos periódicos na lógica da avaliação da produção do corpo docente da Pós-Graduação Brasileira e na lógica da distribuição dos recursos para o ensino e a pesquisa, é surpreendente que o corpo docente das Universidades – ao menos aquele diretamente envolvido com a Pós-Graduação – ainda trate a produção dos periódicos como um problema de um suposto indivíduo que dirige a revista ou de um pequeno grupo que dá suporte ao editor. Uma análise superficial das relações que sustentam e determinam a publicação de *Germinal* – como a que fazemos neste manuscrito – evidencia a amplitude e a complexidade destas relações.

Os que fazem *Germinal: Marxismo e Educaçãoem Debate* tem pois a tarefa crucial – a que não pode se furtar em decorrência do posicionamento teórico e político a que o referencial que abraçamos nos obriga – de contribuir na análise da lógica da editalização para o financiamento do ensino, pesquisa e extensão e, em especial, na produção e no custeio da disseminação da produção do conhecimento. Cabe aos marxistas que fazem a *Germinal*, para além de submeter-se à pecha de “produtivistas”, “conceber a interconexão essencial” entre valoração da produção docente via sistema *QUALIS/CAPES*^{xxi}, avaliação e *ranking* dos periódicos, avaliação e *ranking* dos Programas de Pós-Graduação, distribuição dos recursos para o custeio da formação dos novos doutores aos PPG mais conceituados. Para além de uma perversa estrutura de distribuição de verbas escassas que recai sobre o corpo docente na forma do trabalho intensificado, gera-se uma imensa cadeia produtiva, que explorando o trabalho do pesquisador e dos estudantes em formação, transforma-se em um imenso negócio de disseminação da produção do conhecimento socialmente produzido. Esta cadeia produtiva tem primado pela vigilância da produção científica com fins de garantia da exclusividade na sua veiculação, tendo, na ponta deste processo, a veiculação paga dos artigos científicos, ou a sua comercialização como mercadorias. Embora não compreendamos ainda esta “interconexão essencial”, é possível depreender que a velha tese da não produção de mais valia a partir do trabalho dos servidores públicos precisa ser repensada, e é, em parte, esta, a tarefa que começamos a delinear com esta exposição elaborada – simultaneamente – para as comemorações dos 70 anos da UFBA^{xxii} e para o X Seminário do HISTEDBR^{xxiii}.

Notas gerais e encaminhamentos para a relação de *Germinal* com o HISTEDBR e a UFBA:

Caso apareça entre nós o questionamento “mas, sendo um periódico marxista, vamos nos adaptar à lógica *Qualis*?”, esclareço que este debate já foi feito no Comitê Editorial da *Germinal* algumas vezes nestes oito anos. Eu defendo, e esta posição encontra ressonância no Comitê, que o que está em questão é o acesso à Pós-Graduação como espaço de formação de novos quadros marxistas para a Universidade. Na atual política de autorização para que um docente lecionem no nível da

Pós-Graduação e possa, portanto, formar quadros para o ensino superior, está a determinação de publicações de artigos em periódicos *Qualis* acima de B2. A resistência no âmbito da educação nos tem dado certa folga nesta lógica, mas o cerco está se fechando, e, na UFBA já somos compelidos a uma produção de 2 artigos em periódicos ao ano. Não nos é possível agir como o *Barão de Munchausen*, e a tarefa de apanhar as tendências e nelas agir nos desafia. Os dados que trago evidenciam que estamos crescendo, ainda que não seja possível avaliar agora a qualidade deste crescimento nem – na conjuntura de instabilidade política e econômica pela qual passamos no Brasil – a continuidade do sistema de avaliação tal como o conhecemos hoje.

Germinal: Marxismo e Educação em Debate consolidou-se como espaço de divulgação e de expressão do pensamento marxista na educação? Penso que não. Nossa situação é frágil quando consideramos um quadro conjuntural de agravamento dos cortes nas verbas para o ensino superior público; mudanças no que até aqui conhecíamos como critérios de avaliação da pesquisa e dos programas; expansão do conservadorismo, do antimarxista e do anticomunismo. Estamos dominando os instrumentos de disseminação da produção do Conhecimento (Revista HISTEDBR e *Germinal* estão na Plataforma SEER), mas não controlamos as atualizações, os portais, a composição do pessoal que gerencia estes espaços, e a não temos ingerência sobre o marco regulatório da internet. Estamos produzindo estas importantíssimas revistas sem imprimir ao menos um exemplar dos seus números (já nos alertava há poucos anos o professor Saviani, quanto aos riscos deste movimento). Temos um corpo de avaliadores sobrecarregado, que em sua maioria não estabelece com *Germinal* uma relação de prioridade na avaliação dos manuscritos (são incontáveis os cancelamentos que pedidos de avaliação em decorrência de ausência de resposta de alguns colegas, o que acaba sobrecarregando outros abnegados que sempre nos dizem sim). Como estão se portando aqueles de nós que são membros dos quadros de pareceristas CAPES e CNPq em relação às duas revistas? Estamos debatendo estas questões ou acreditamos mesmo que os processos de avaliação são predominantemente técnicos e a política neles não interfere?

No âmbito do HISTEDBR, é possível afirmar a existência de uma relação ainda marginal com a *Germinal* como um periódico gesta-

do no seu seio, que atinge a maturidade à revelia do movimento do Grupo como um coletivo. Os dados que levantamos até aqui ainda não nos permitem reconhecer o número exato de pesquisadores e Grupos de Pesquisa vinculados ao HISTEDBR que estão publicando na *Geminal*, mas é possível já identificar a presença dos GT's do HISTEDBR na UFMA, UNICENTRO, UNICAMP, UFSCAR, GERIC UFSCAR. Dos 7 membros do Comitê Editorial da Revista, nós contamos com 06 membros do HISTEDBR. Contraditoriamente, em 07 anos de existência e de vínculo real, até o momento, nenhuma decisão sobre a Revista passou pelas reuniões (Jornadas e Congressos) realizadas pelo Grupo HISTEDBR. Enfim, os dados que trazemos, ainda que restritos à camada externa do objeto “relação do HISTEDBR com a *Geminal*” nos alegam e nos impõem novos compromissos. Avalio que isto deve ser pautado no balanço das Revistas e na reunião que projetará o nosso futuro.

Nos seus 70 anos, é fundamental que a UFBA defina qual posição quer assumir na Política Nacional de Ciência e Tecnologia: cumprir as diretrizes dadas pelo grande capital para a formação e produção de ciência e tecnologia, que coloca as Universidades do Nordeste na periferia deste processo, ou demandar um projeto de Universidade na qual a produção do conhecimento é decorrência de uma Universidade que, com crítica, se pensa e pensa a realidade em que vivemos. Não se trata de mover o princípio do *Barão de Munchausen* e puxar-se pelos cabelos retirando-se da lama da lógica capitalista. Não se trata da defesa da tese de que devemos derrubar tudo e construir um novo. Trata-se de reconhecer que o movimento da história decorre e demanda a produção de correlação de forças que impulse e determine a direção da política. Como produzir correlação de forças com os editores desarticulados? O resultado desta política do “cada um por si, em seu território e em sua área” é que, em 2015, um rápido levantamento feito entre os mais de 30 periódicos cadastrados no Portal de Periódicos da UFBA, apenas 7 periódicos possuíam *Qualis* acima de B2. Neste sentido, por pressão da comunidade acadêmica, a UFBA dá dois importantes passos: (1) constituem na ATI e no SIBI um pequeno corpo especializado de apoio aos editores no trato com o SEER, promovendo cursos para qualificação dos editores; (2) realiza enquete com os editores debatendo suas principais dificuldades; (3) constitui na biblioteca o Núcleo de Apoio aos Pe-

riódicos. Trata-se, para o PDI, de avançar nesta demanda. O Núcleo de Apoio aos periódicos deve ser alojado com toda a sua equipe em local próprio, conhecido dos editores da UFBA. É essencial que os editores constituam um conselho com reuniões periódicas para o traçar da política e o encaminhamento das demandas. É essencial profissionalizar os processos de edição dos números envolvendo todas as unidades que possuem periódicos. É fundamental relacionar os estágios e os projetos permanecer (diversos cursos da área de informática, línguas etc) com a formação dos estudantes por dentro das tarefas de produção dos periódicos. É fundamental incluir oficialmente a carga horária de trabalho nos periódicos na jornada de trabalho do corpo docente que escreve, avalia e edita. Sem estes importantes passos, pensamos que não avançaremos na explicitação das condições nas quais fazemos e disseminamos ciência e tecnologia.

Encerramos este primeiro balanço de *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* bastante desafiados!! Explicitar o papel das revistas nas instituições nas quais estão instaladas; pleitear apoio real nas instituições; promover o desvelamento do fetiche da produção do conhecimento, explicitando a lógica perversa na qual ocorre, sem descurar do sistema de avaliação dos periódicos em sua dinâmica conveniente aos interesses das corporações que definem a dinâmica da seleção dos que vão ter acesso aos recursos; dialogar com autores, avaliadores e editores sobre a importância de investirmos nos periódicos que efetivamente contribuem para a veiculação de uma perspectiva crítica do conhecimento. Estas são tarefas candentes que merecem uma avaliação cuidadosa dos GT's do HISTEDB, e de todos os Grupos de Pesquisa que tomam *Germinal* como um patrimônio da comunidade acadêmica – muito além da educação – das ciências humanas.

Avante!!

Notas

- i. Conferência originalmente proferida em 15/07/2016, durante o Congresso UFBA 70 Anos (1946-2016), realizado no período de 14 a 17 de julho de 2016 na Universidade Federal da Bahia. Inicia-se com a saudação ao HISTEDBR nos seus 30 anos de existência, no seu X Seminário e na sua importantíssima *Revista do HISTEDBR On Line* que conta, aproximadamente, 18 anos de existência. O objetivo da conferência – cumprindo a tarefa a mim atribuída – foi fazer um breve relato da história da *Germinal* e trazer alguns dados sobre a relação da *Germinal* com o HISTEDBR e a comunidade acadêmica.

- ii. O Boletim Germinal foi publicado em versão impressa e *on line* entre os anos de 2008 e 2011 a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas *Marxismo, História, Tempo Livre e Educação - MHTLE*, vinculado ao Departamento de Estudos do Movimento Humano da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. A versão *On Line* foi retirada do ar após o meu pedido de demissão daquela instituição.
- iii. Embora tenha sido publicado *on line*, com a retirada do ar do Boletim Germinal, este número deixa de estar disponível para a comunidade acadêmica, existindo apenas nos nossos arquivos privados. Estamos tentando recuperar esta publicação em formato impresso.
- iv. Laudicena de Fátima Ribeiro, atualmente, responsável pela Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina.
- v. Professora do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (2014-2015). Mestre em Educação Física - PPPGEF UEM/UEL (2010).
- vi. Foram entrevistados: Dermeval Saviani (v. 1, n. 1, 2009), João Pedro Stédile (v. 2, n. 1, 2010), Luiz Carlos de Freitas (v. 2, n. 2, 201), Newton Duarte (v. 3, n. 1, 2011), Edmundo Fernandes Dias (v. 3, n. 2, 2011), Quartim de Moraes (v. 4, n. 1 (2012), Lizia Helena Nagel v. 5, n. 1 (2013), Alexandra Vanessa de Moura Backzinszi (v. 5, n. 2, 2013), Osvaldo Coggiola (v. 6, n. 1, 2014), Ricardo Antunes, Plínio de Arruda Sampaio Junior e Ricardo Antunes (v. 6, n. 2, 2014), Celi Nelza Zulke Taffarel (v. 7, n. 1, 2015), José Luiz Sanfelice (v. 7, n. 2, 2015), Roberto Leher (v. 8, n. 1, 2016), Ademar Bogo (v. 8, n. 2, 2016). Um número previu uma entrevista com José Claudinei Lombardi que até aqui não foi publicada.
- vii. Ambiente, desenvolvimento, trabalho e educação – UFRJ; ANÁLISE DOS PROCESSOS MIDIÁTICOS E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS – FEEVALE; Aprendizagem, subjetivação e cidadania – UERJ; Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis – IFES; Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais – UEPG; CAPITALISMO E HISTÓRIA - Instituições, Cultura e Classes Sociais – UFG; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da Univás - CEPE-DU – UNIVÁS; Classe média e política no Brasil contemporâneo – UFU; Coletivo de Estudos Marxismo e Educação – UFRJ; COLETIVO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL – UFJF; Comunicação, Mídia e Sociedade – UNO-ESC; Criminologia Crítica: Sentidos e Significados – UNILASALLE; CULTURA E MEMÓRIA DA COMUNIDADE – FEEVALE; Cultura e Política do Mundo do Trabalho – UNESP; DEHSCUBRA - Educação, História e Cultura: Brasil, séculos XVI, XVII e XVIII. - UNIMEP Grupo de pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil: HISTEDBR/UFSCar – UFSCAR; Desenvolvimento profissional e trabalho docente na contemporaneidade – UNIUBE; Domus-História da Arquitetura – UNESP; Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana (GEPEFH) – UFSCAR; Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana (GEPEFH) – UFSCAR; Educação e Meio Ambiente - Ecopedagogia – UFV; Educação e Trabalho – UFPR; Educação Física Escolar (EDUFESC) – UEM; Educação, conhecimento e processos educativos – UFV; Educação, cultura e subjetividade – UNILAB; Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) – UECE; Educação, Políticas Públicas e Cidadania – UNOESC; EMPesquisa - Ensino Médio em Pesquisa – UNICAMP; Estado e Políticas Educacionais – UTP; Estado, política e gestão da educação – UTP; Estado, políticas e espaço público – FIOCRUZ; ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM, ENSINO, APRENDIZAGEM E; POLÍTICAS

LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS DE MULTICULTURALIDADE – UNIOESTE; Estudo das teorias e práticas pedagógicas na perspectiva crítica da educação escolar – UNESPAR; Estudos Marxistas em Educação – UESC; Estudos Marxistas em Educação – UNESP; Estudos Regionais: Geo-Histórico, Sócio-cultural, Econômico, Educacional e Ambiental - GERA – UNESPAR; Estudos sobre a Mundialização da Educação – UnB; Estudos sobre o Mundo do Trabalho e suas Metamorfoses – UNICAMP; Filosofia, Educação e Práxis Social – UFPEL; Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial - FOREESP – UFSCAR; GEPEC GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – UFBA; GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural – UNICAMP; GEPETO - Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho – UFSC; Gestor - Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre – UFPE; GRUPETPE - Grupo de Pesquisas em Trabalho, Práxis e Educação – UFC; Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente – UFPA; Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – UFS; Grupo de estudo e pesquisa sobre organizações, trabalho e educação (GEPOTE) – UFMS; Grupo de estudos capital, trabalho e educação (GECATE) – UFSC; Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA) – UFAL; Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Classes Sociais (GEPECSO) – UNIFESP; Educação Física, Esporte e Lazer – UFPEL; ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INFÂNCIA - GEPPEIN – UEM; Grupo De Estudos E Pesquisa Em Estado, Políticas Educacionais E Infância - GEPPEIN – UEM; Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC) – UFSC; Direitos humanos, Família e Fronteira – UNIPAMPA; Educação Física, Esporte e Lazer - GEPEFEL – UCSAL; Educação Infantil – UEM; Educação no Campo - GEPEC/HISTEDBR – UFSCAR; Educação Popular – UNESP; Educação Superior – UNICAMP; Educação, Formação de Professores e Educação Física – UFRB; Empresas Recuperadas por Trabalhadores (GPERT) – UFOP; Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural (GPERU) – UNESP; Estudos Marxistas em Educação – UNESP; Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia – UFAL; Formação de Professores – UEM; GALABRA de Estudos da Cultura – UFG; HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas – UNICAMP; História da Educação e Educação Infantil – UFSCAR; História das Direitas e do Autoritarismo – UFF; História do PCB e do movimento operário no Brasil – UFRJ; HISTÓRIA E ECONOMIA MUNDIAL CONTEMPORÂNEAS – USP; História e Poder – UNIOESTE; História e Política Educacional Brasileira – UNESP; História, Educação e Sociedade – UFPA; História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR – UNIOESTE; História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - GT-Maranhão – UFMA; História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO; História, Trabalho e Educação (HTE/HISTEDBR -UFSCar) – UFSCAR; Históricos da Baixada Fluminense – UFRRJ; Historiografia Brasileira – UFMS; Infância, família e escolarização - GEPIFE - UNESP; Infância, Políticas Públicas e Educação Infantil – UFRB; Informação e Memória – UFSCAR; Investigações em Química, Filosofia e Currículo – UESB; Jornalismo e a Construção da Cidadania – USP; Juventude e Sociedade – UEL; Juventude, Cultura e Políticas Públicas – UNEMAT; Kadjót - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação – IFG; Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência – UENP; Laboratório de Estudos sobre Hegemonia e Contra-Hegemonia – UFRJ; LABORATORIO DE GESTAO EDUCACIONAL – UNICAMP; Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade - LIEAS

– UFRJ; LABORATORIO DE OBSERVACAO E ESTUDOS DESCRITIVOS - LOED – UNICAMP; Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO) – UFSC; Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Relações Internacionais (Lieri) – UFRRJ; Lazer e Formação de Professores – UFSM; LEPEL Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física – Esporte e Lazer – UFPA; LEPEL - GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER – UFBA; LEPEL-PE : Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – Pernambuco – UFRPE; LEPEL-UEFS – UEFS; LEPEL/UFAL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – UFAL; Linguagem, Cultura e Ensino – UNIOESTE; Linguagem, Discurso e Ensino – UNIOESTE; Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física – UFSM; Lukács e Mészáros: fundamentos ontológicos da sociabilidade burguesa – UFAL; Marxismo 21 Blog; Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – MTE – UFBA; Pesquisas Marxistas em Serviço Social GEPemSS – UFCG; Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) – UnB; Estudos e Pesquisas em Movimento Sem Terra; Museu Pedagógico: Grupo de pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação – UESB; Museu Pedagógico: História, Trabalho e Educação – UESB; NECSO - Núcleo de Estudos de Ciência&Tecnologia&Sociedade – UFRJ; NEPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – UFF; NEPHEB - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira – UNIVÁS; NEPPem- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social, Educação e Saúde: contribuições do marxismo – UNESP; NETeG - Núcleo de Estudos do Trabalho e Gênero. – UNIFESP; Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade (NEEDI) – UFAL; Núcleo de Estudos da Cultura no Capitalismo Tardio – UFF; Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea – UFSC; NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (NEPEFIL/CE/UFES) - TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO – UFES; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação – UFF; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia – UFMA; Núcleo de Estudos Pesquisas em Tecnologia da Informação – IFG; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR) – UEG; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica – UFPR; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Sexualidade e Família – UNESPAR; Núcleo de Estudos em História e Sociologia do Trabalho – UFMS; Núcleo de Estudos Marxista – UFG; Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do trabalho - TMT – UFSC; Núcleo de Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências - Episteme – UERJ; NÚCLEO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E CIDADANIA – UFVJM; Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense – UERJ; Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo – UFF; Observatório de História, Educação e Cultura [HECO] – UCP; Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP – UFS-CAR; Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física – UFPEL; Organizações e Democracia – UNESP; Paidéia - Grupo de estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação – UNICAMP; Pedagogia histórico-crítica educação escolar – UFES; Pensamento Jurídico Crítico Latino-americano – UNESC; Pensamento social e realidade brasileira na América Latina e Centro de Estudos Octávio Ianni/Laboratório Integrado de Pesquisas – UERJ; Pensamento social, intelectuais e circulação de ideias – UFPR; Percursos Suicidas, sociedade, cultura, história, trabalho e saúde. – UNIFESP; Pesquisa e Trabalho em Educação, Economia Global e Desenvolvimento Sustentável – UFC; Pesquisa em Educação Ambiental – UNESP; PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UFBA; Pesquisa

Em Ensino De Ciências E Formação de Professores – UFBA; Pesquisa Sobre Reprodução Social – UFAL; Poder Político, Educação, Lutas Sociais – US; Pólis-Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania – UFU; Política e Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais – UERJ; POLÍTICA EDUCACIONAL E SOCIAL - GEPPES – UNIOESTE; Política Educacional E Social - Geppes – UNIOESTE; POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA REGIÃO SUL - GEPPE UNOESC/Sul – UNOESC; Políticas Educacionais e Gestão Escolar – PUC GOIÁS; Políticas Educacionais e Gestão Escolar – PUC GOIÁS; Políticas Públicas de Educação – UFMS; Políticas públicas e gestão da educação – UTP; Políticas Públicas e Gestão na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – UESB; Políticas, Gestão e Avaliação em Educação – UERJ; Praksis - Grupo de estudos e pesquisas em educação física, teoria social e educação – UFG; Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar e Esporte – UESC; Psicanálise na Universidade – UFES; Psicologia Concreta – UEPG; Psicologia Histórico-Cultural e Educação – UEM; Relações de Fronteira: história, política e cultura na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai – UNIPAMPA; Serviço Social, Trabalho, Direitos e Lutas Sociais – UERN; Sociedade História e Educação - GEPSE – UEMS; Sociedade Internacional Hegel - Marx: Seção Brasil – UNICENTRO; Sociedade, Trabalho e Educação – UNIOESTE; Sociologia, Trabalho e Educação – UFSCAR; Teoria Crítica e Educação – UNIMEP; THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde – UFF; Trabalho Docente na Educação Superior – UERJ; Trabalho e Capital – USP; TRABALHO E EDUCAÇÃO – UFF; Trabalho e Educação Profissional em Saúde – FIOCRUZ; Trabalho e Ontologia - GESTO – UFMS; Trabalho em Educação, Economia Global e Desenvolvimento Sustentável – UFC; Trabalho Escravo Contemporâneo – UFRJ; Trabalho, Educação e História – UNICENTRO; Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana – UFAL; Trabalho, Educação e Políticas Educacionais – UTP; Trabalho, Educação e Sociedade – UFU; Trabalho, Educação e Tecnologia - GETET – UTFPR; Trabalho, Movimentos Sociais, Educação – UFRGS; Trabalho, Saúde e Subjetividade - NETSS – UNICAMP; TRABALHO, SOCIABILIDADE E LUTAS SOCIAIS – UECE.

viii. Dados Atualizados em 11 de fevereiro de 2017.

ix. Elza Margarida de Mendonça Peixoto, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Maria de Fátima Felix Rosar, Paulino Josó Orso, José Claudinei Lombardi, Celi Nelza Zulke Taffarel e Gilcilene Oliveira Damasceno Barão.

x. Prof. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Prof. Dra. Anita Helena Schlesener (UTP); Prof. Dr. Caio Navarro de Toledo (UNICAMP); Prof. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA); Prof. Dr. Dermeval Saviani (UNICAMP); Prof. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto (UFBA); Prof. Dr. Eraldo Leme Batista (UNIOESTE – Cascavel); Prof. Dr. Eurelino Coelho (UEFS); Prof. Dra. Gilcilene Oliveira Damasceno Barão (UERJ); Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ); Prof. Dr. Ivo Tonet (UFAL); Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP); Prof. Dr. José Luiz Sanfelice (UNICAMP); Prof. Dr. José Paulo Neto (UFRJ); Prof. Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP); Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP); Prof. Dra. Lucia Maria Wanderley Neves, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Brasil; Prof. Dra. Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco (UFF); Prof. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar, (UFMA); Prof. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira (UTP); Prof. Dr. Newton Duarte, (UNESP – Araraquara); Prof. Dr. Osvaldo Luis Angel Coggiola, (USP); Prof. Dr.

Paulino José Orso (UNIOESTE); Prof. Dr. Paulo Sergio Tumolo (UFSC); Prof. Dr. Ricardo Luiz Coltro Antunes (UNICAMP); Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ); Prof. Dr. Sergio Afranio Lessa Filho (UFAL).

- xi. Prof. Dr. Adrián Sotelo Valencia, Centro de Estudios Latinoamericanos, México; Prof. Dr. Fernando José Mendes Rosas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal; Prof. Dra. Irene Viparelli, Universidade de Évora (Portugal), Itália; Prof. Dra. Maria del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Prof. Dr. Michael Lowy, Centre National de la Recherche Scientifique - CNRS, Paris., França
- xii. Profa. Dra. Adriana Fátima Franco, Universidade Estadual de Maringá (UEM); Profa. Dra. Adriana D'Agostini (UFSC); Prof. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia (UFES); Prof. Dra. Anita Helena Schlessener (UTP); Prof. Dr. Antonio Ozaí da Silva (UEM); Prof. Dr. Antonio Leonan Alves Ferreira, (IF BAIANO); Prof. Dr. Caio Navarro de Toledo (UNICAMP); Prof. Dr. Caio Sgarb Antunes, (UNICAMP); Prof. Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto (UEPG), Prof. Dr. Carlos Alberto Barão; Prof. Dr. Carlos Zacarias Figueirêoa de Sena Júnior (UFBA); Prof. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA); Prof. Dr. Cláudio Félix dos Santos (UESB); Prof. Dr. Daniel Vieira da Silva (UNINTER); Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho (UTFPR); Prof. Dra. Edna Bertoldo (UFAL); Prof. Dr. Eraldo Leme Batista (UNIOESTE); Prof. Dr. Eurelino Coelho (UEFS); Prof. Dr. Evaristo Colman, (UEL); Prof. Dr. Francisco Máuri de Carvalho Freitas (UFES); Prof. Dra. Gilcilene Oliveira Damasceno Barão (UERJ); Prof. Dr. Ivo Tonet (UFAL); Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo (UNISO); Prof. Dra. Joelma de Oliveira Albuquerque (UFAL); Prof. Dr. José Mário Angeli (UEL); Prof. Dra. Kátia Oliver de Sá, LEPEL/FACED/UFBA; Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto (UNICAMP); Prof. Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP); Profa. Dra. Lígia Regina Klein (UFPR); Prof. Dra. Lízia Helena Nagel; Prof. Dra. Lucia Maria Wanderley Neves, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Brasil; Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCAR); Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar); Prof. Dr. Marcos Vinícius Pansardi (Instituto Federal do Paraná); Prof. Dra. Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco (UFF); Prof. Dra. Maria del Carmen Lorenzatti (Universidad Nacional de Córdoba); Prof. Dra. Maria de Fátima Felix Rosar; Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, (UTP); Prof. Dr. Mauro Tilton (UFSC); Prof. Dra. Natalia de Lima Bueno (UTFP); Profa. Dra. Nair Casagrande (UFBA); Prof. Dr. Pedro Leão Da Costa Neto, UTP; Prof. Dr. Paulino José Orso (UNIOESTE); Prof. Dr. Paulo Sergio Tumolo (UF São Carlos); Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ); Prof. Dr. Romeu Adriano da Silva (Universidade Federal de Alfenas); Prof. Dra. Sandra Marinho Siqueira (UFBA); Prof. Dr. Sergio Afranio Lessa Filho (UFAL); Prof. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (FFC-UNESP); Prof. Dr. Wellington Araújo Silva (UEFS).
- xiii. Ver notas anteriores.
- xiv. Participação de Bolsistas de Pós-Graduação e PIBIC das Fundações Araucária, FAPESB e CNPq, por Volume: V1, N. 1, 2009: Priscila Maia (criação do logotipo), Luciana Silvestre e Viviane Boneto Pinheiro (revisão gramatical), Fátima Accorsini (revisão ABNT e padronização bibliográfica); Sandra Braganholo (Versão resumos para espanhol); Camila Pivatto (versão resumos inglês). V. 2, N 1, 2010: Fátima Accorsini (revisão ABNT e padronização bibliográfica); Sandra Braganholo e Azucena Geymonat (Versão resumos para espanhol); Camila Pivatto e Kilda Gimenez (versão resumos inglês); Juliana Orthmeyer (revisão da editoração). V2. N. 2, 2010: Fátima Accorsini (revisão ABNT e padronização bibliográfica); Ana Lúcia de Macedo (Versão re-

sumos para espanhol); Mayara Lima (versão resumos inglês); Osvaldo Alves dos Santos Júnior (Revisão de Formatação). V. 3, N 2, 2011: Prof. Ms. Marcia Morchebacher, Prof. Ms. Murilo Moraes Oliveira. V. 4, N. 1, 2012: Prof. Ms. Marcia Morschbacher, Prof. Ms. Murilo Moraes de Oliveira, Prof. Ailton Cotrim Prates. V. 4, N. 2, 2012: Prof. Ms. Marcia Morschbacher, Ana Carla Conceição dos Santos. V. 5, N. 1, 2013: Prof. Ms. Marcia Morschbacher, Ana Carla Conceição dos Santos, Rafael Alvarenga Almeida. V. 5. N. 2, 2013: Prof. Ms. Marcia Morschbacher, Ana Carla Conceição dos Santos, Rafael Alvarenga Almeida. V. 6, N. 1, 2014: Prof. Ms. Márcia Morschbacher (UFBA), Graduando Rafael Alvarenga Almeida, (UFBA), Graduanda Lorena Costa Batista dos Santos, (UFBA). V. 6, N. 2, 2014: Prof. Ms. Márcia Morschbacher (UFBA), Graduando Rafael Alvarenga Almeida (UFBA), Graduanda Lorena Costa Batista dos Santos (UFBA). V. 7, N. 1, 2015: Profa. Ms. Márcia Morschbacher (UFBA). Prof. Ms. José Arlen Beltrão de Matos, (UFBA), Profa. Ms. Jaqueline Rodrigues da Silva (UFBA), Graduando Rafael Alvarenga Almeida (UFBA), Graduanda Lorena Costa Batista dos Santos, UFBA, Brasil, Graduando Yuri Carlos Costa dos Santos, UFBA, Brasil, Graduanda Vanessa Soares Ribeiro, UFBA, Brasil. V. 7, N. 2, 2015: Prof. Ms. José Arlen Beltrão de Matos, UFBA, Brasil, Graduanda Lorena Costa Batista dos Santos, UFBA, Brasil, Graduando Yuri Carlos Costa dos Santos, (UFBA). V. 8, N. 1, 2016: Prof. Ms. Jose Arlen Beltrão Matos, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Prof. Ms. Marcelo Pereira de Almeida Ferreira, (UFPA), Brasil, Graduanda Janaina Rodrigues de Jesus, Graduanda Lorena Costa Batista dos Santos (UFBA). V. 8, N. 2, 2016: Prof. Ms. Jose Arlen Beltrão Matos (UFRB), Prof. Ms. Marcelo Pereira de Almeida Ferreira (UFPA), Graduanda Janaina Rodrigues de Jesus, Graduanda Lorena Costa Batista dos Santos (UFBA).

- xv. Conforme o documento de área Educação (CAPES, 2013): “O *Qualis*-Periódicos será produzido pela classificação das revistas tendo por base perfis definidos a partir de critérios comuns a Grande Área de Humanas e dados de indexação em bases nacionais (Scielo e Scielo Educ@) e internacionais quando disponíveis (ISI, Scopus e outras da área de humanas)”. Os estratos *Qualis* Periódicos são A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5. No *Qualis* Livros temos L4, L3, L2, L1. Os critérios para a classificação de periódicos e livros podem ser vistos em: CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diretoria de Avaliação. Documento de área Educação (2013). Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZX-MuZ292ImJyfhRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo0MmM5NjRjOTAzNmYwOTlm>. Acesso em: 12 fev. 2017. 18h58’.
- xvi. Revisores de normas da língua portuguesa, inglesa e espanhola. Revisores da ABNT e das normas de edição do próprio periódico. Revisão e Edição de Metadados. Revisão e edição dos manuscritos. Atenção continuada na comunicação com autores, avaliadores e conselho editorial. Atenção continuada aos aspectos técnicos do encaminhamento dos manuscritos para avaliação, por exemplo, o avaliador mais qualificado em virtude da sua produção.
- xvii. Marx, K. O trabalho estranhado. Manuscritos de 1844. São Paulo: Boitempo, 2004. P. 79-89.
- xviii. Até 11 de fevereiro de 2017, data da última revisão deste texto, não temos resposta definitiva do SCIELO, em um total de três anos aguardando resposta.
- xix. O documento de área “Educação”, por exemplo, estabelece as seguintes exigências comuns às ciências humanas para o enquadramento de um periódico como B2: “Pu-

blicação reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo diversidade institucional dos autores: pelo menos 50% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em, pelo menos, 3 bases de dados nacionais ou internacionais” (CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diretoria de Avaliação. Documento de área Educação (2013). Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyflHRyaWVuYWwtM-jAxM3xneDo0MmM5NjRjOTAzNmYwOTlm>> Acesso em: 12 fev. 2017. 18h58’).

xx. *Relatório de trabalho da comissão avaliação de periódicos anped* – ano 2015. Comissão: Antônio Carlos Rodrigues de Amorim (UNICAMP), Diana Vidal (USP), João Ferreira de Oliveira (UFG), Leda Scheibe (UFSC/UNOESC), Marcelo Andrade (PUC-Rio), Marília Gouveia Miranda (UFG) e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS). Anexo 2 do Relatório da reunião do Forpred nos dias 3 e 4 de outubro, em Florianópolis.

xxi. Esta valoração da produção docente fica evidente na seção IV do document de area que trata das “Considerações sobre o *Qualis* Periódicos, Roteiro para Classificação de Livros/ Eventos / Produtos Técnicos e os critérios para a estratificação e uso dos mesmos na avaliação”, quando, além de serem estabelecidos os requisitos para a classificação de periódicos e livros, são estipulados os valores atribuídos a cada publicação, conforme segue:

xxii. Valor da Produção Docente em Qualis Periódicos computada para o PPGE avaliado:

A1	100
A2	85
B1	70
B2	55
B3	40
B4	25
B5	10
C	Sem valor

xxiii. Valor da Produção Docente em Qualis Livros computada para o PPGE avaliado:

	Capítulo	Verbetes	Livro
L4	80	80	250
L3	60	40	180
L2	35	15	130
L1	10	5	30
LNC	Livro não classificado: sem valor		

xxiv. UFBA 70 ANOS – Congresso.14 a 17 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.congresso.ufba.br>> Acesso em 12/02/2017. 20h14’

xxv. X Seminário Nacional do HISTEDBR. 30 anos do HISTEDBR (1986-2016). 18 a 21 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/histedbr2016/index.html>> Acesso em: Acesso em 12 fev. 2017. 20h14'

CAPÍTULO XIV

Balço de mídias*

Juliana Gonçalves Jobbe¹

Viviane Cardoso da Silva²

*Ante a tímida gente
que vive na paz caseira
ergue-se um halo de incêndio
de mil olhos.*

*Ó meu derradeiro grito!
Dize aos séculos futuros
pelo menos isto:
Que eu estou em chamas.*

Vladimir Maiakóvski

Introdução

Com o propósito de se estabelecer no Brasil um trabalho voltado à historiografia na área da educação, com ênfase na concepção marxista, o HISTEDBR (“História, Sociedade e Educação no Brasil”) completou em 2016 seus 30 anos de atuação. Destacamos aqui o nome do professor Dermeval Saviani como o seu fundador.

Segundo ele:

Constituído o Grupo em 1986, dei a ele o título de Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). O núcleo inicial do Grupo foi composto pelos

¹DOI- 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.249-264

¹Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Pesquisadora do Histedbr – GT UNICAMP. Coordenadora do blogue Tecendo em Reverso.

²Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão e Financiamento da Educação, Mestre pela UFSCAR- Campus Sorocaba. Membro do Histedbr GT UNICAMP.

meus orientandos Ana Maria Moura Lins, da Universidade Federal de Alagoas; Ema Júlia Escolástica Massera Garayalde, da Universidad de la República, Montevideu, Uruguai; Gilberto Luiz Alves, então da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; José Claudinei Lombardi, então da Universidade Estadual de Maringá; Maria de Fátima Felix Rosar e May Guimarães Ferreira, ambas da Universidade Federal do Maranhão; Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen, da Universidade Estadual de Maringá; Nora RutKrawczyk, então da Universidad Nacional de Luján, Argentina; e Rita Filomena Andrade Januário Bettini, da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente; aos quais se juntaram Jorge Luís Cammarano González e José Wellington Germano, orientandos do professor Evaldo Amaro Vieira; e Yara Maria Martins Nicolau Milan, orientanda do professor José Luís Sanfelice. (Saviani,2013, p.90).

Como nos sugere Saviani, o grupo surgiu com a preocupação investigativa em torno da história da educação, com mediação da sociedade contrapondo-se ao surgimento de outras tendências que ganhavam força na historiografia educacional. (SAVIANI,2010).

A perspectiva de análise do grupo manteve-se ao longo de sua história num eixo sinalizador de uma perspectiva da educação coadunada com a sociedade que se desenvolve no tempo e a compreensão da educação em sua concretude na prática social que se determina materialmente. (SAVIANI,2001).

Cabe aqui ainda apontar que o grupo norteia-se com força maior pelo marxismo para estudar os assuntos relativos à história da educação brasileira.

De acordo com Lombardi:

Para Marx e Engels não é possível transformar o mundo existente sem um profundo conhecimento da realidade que se quer modificar; esse conhecimento não é resultado de uma pura abstração, de uma teoria que se esgota em si mesma, mas da *práxis humana*, na qual a ação e a reflexão são faces de uma mesma realidade, histórica e dialeticamente entendidas: a vida como uma totalidade concreta; como uma multiplicidade contraditória, ao mesmo tempo, histórica, natural e social. (LOMBARDI, 2011,p.59).

Nos limites das frágeis interpretações históricas já se encontram os pós-modernos em suas tentativas malfadadas de relativização da vida. Aos pesquisadores marxistas cabe o esforço de compreensão da realidade face aos aspectos nefastos do modo de produção capitalista.

A proposta relacionada ao balanço de mídias.

Em 2015 reunimo-nos junto ao Prof.Dr. José Claudinei Lombardi (coordenador executivo do HISTEDBR) para traçar as perspectivas daquele que seria o X Seminário Nacional do HISTEDBR, no qual se comemoraria os 30 anos do grupo.

Na ocasião coube a nós a coordenação do grupo que faria o levantamento de mídias, leiam-se, vídeos nos quais participavam os professores do grupo. Para o desenvolvimento do trabalho participaram os professores: Andreza Lellis, Juliana Gobbe, Jussara Galindo, Leandro Sartori, Lucelma Braga, Sandra Barros Alves Melo e Viviane Silva.

Ressalta-se que o esforço do coletivo foi importante, pois sem essa rigorosa agenda de trabalho, talvez nos fosse impossível este levantamento. A metodologia adotada direcionou-se para o agrupamento de vídeos que muitas vezes encontram-se esparsos pela internet. Cada pesquisador ficou responsável por levantar dados de autores do grupo e de assuntos específicos ligados à história da educação brasileira.

Optamos, inicialmente, por contemplar os vídeos com os professores do GT – Unicamp, no entanto, permanece a tarefa de alargarmos as pesquisas em torno de todos os GT's do Brasil. Tarefa esta que nos exigirá tempo e “pernas” para sua efetuação e constante atualização das informações contidas no blogue.

Após a coleta dos primeiros dados, decidimos ampliar as buscas e pesquisar vídeos ligados à História da Educação Brasileira em suas diversas matrizes teóricas para que o público tenha acesso às palestras e entrevistas dedicadas a esta temática.

Por fim, concluímos essa primeira fase de pesquisa, contemplando, ainda, as aulas de disciplinas ofertadas em videoconferência, ministradas nas dependências da Faculdade de Educação da Unicamp que foram gravadas. Neste item procuramos elencar as disciplinas dadas pelos professores do HISTEDBR desde 2010 a 2016.

Ainda temos um longo caminho pela frente, pois as fitas *VHS* não foram transformadas em *DVD* o que indica que muitas gravações não estão catalogadas online.

Na nossa fala no X Seminário do HISTEDBR, pedimos ao público presente que nos enviassem através de e-mail vídeos ou *link's* de trabalhos que foram gravados de maneira “caseira” em ocasiões diversas com a participação de membros do HISTEDBR Nacional em: aulas, conferências, palestras, reuniões e afins. Assim, num processo coletivo construiremos um acervo virtual para acesso dos pesquisadores interessados nas atividades do HISTEDBR.

Mídia e tecnologia na história.

O assunto “mídia” foi a pauta dos anos 20 do século passado, mas não nos esqueçamos que o interesse pelos assuntos ligados à retórica e à comunicação já estavam presentes na antiguidade. Conceitos como “opinião pública” e discursos relacionados às “massas” já aparecem no final do século XVIII. O advento das duas guerras mundiais na primeira metade do século XX evidenciou certo interesse acadêmico pelo estudo da propaganda como forma de convencimento. Desta forma, a comunicação vai aos poucos se expandindo com a televisão e o rádio. (BRIGGS; BURKE,2004).

O uso do rádio com fins sociais dá-se no período pós-guerra. À época existia uma grande rivalidade entre sistemas comunicacionais na disputa por um desenvolvimento tecnológico apurado. As descobertas iam aos poucos aparecendo pelas mãos de indivíduos, mas o uso destas novas tecnologias já estava há muito tempo nas mentes das grandes corporações capitalistas. (WILLIAMS,2016).

Infelizmente, muitos profissionais que trabalham com comunicação ainda hoje ignoram a história de seu objeto de trabalho. Como se vê na atualidade a TV copia o rádio no modelo de narração de suas novelas e as radionovelas nada mais faziam que copiar o estilo narrativo de grandes autores como Dickens e Dostoiévsky. Os balões com falas das histórias em quadrinho são adaptações de publicações do século XVIII que também tinham como fonte os textos em forma de rolo que saíam das bocas das virgens da arte religiosa medieval. (BRIGGS; BURKE, 2004).

Toda tecnologia específica é uma espécie de subproduto de um processo histórico com ênfase na questão social. A grandeza de um meio comunicacional tecnológico só se efetiva quando utilizada para os fins contidos na ideia de crítica imparcial. Surge aí o papel da imprensa na história em movimentos que vão desde a contestação à mais profunda cumplicidade com os modos de exploração da sociedade capitalista. (WILLIAMS,2016).

Os computadores e a internet em tempos informacionais.

O nascimento dos computadores trouxe ao mundo a possibilidade não consumada de comunicação global.

Segundo Burke

Para historiadores e especialistas em estudos sociais, há uma divisão contínua entre os que enfatizam a estrutura e os que realçam a organização. De um lado, alguns reivindicam que não há consequências do uso do computador em si, pelo menos não mais do que há com o letramento (Incluindo o visual e o computacional). Somente há consequências para indivíduos que usam essas ferramentas. De outro lado, outros sugerem que o uso de um novo meio de comunicação inevitavelmente muda em longo prazo, se não antes, a visão das pessoas sobre o mundo. Uma corrente acusa a outra de tratar pessoas comuns como passivas, objetos do impacto do letramento ou da computação. A acusação inversa é tratar a mídia, inclusive a imprensa, como passiva, espelho da cultura e da sociedade, e não como agência de comunicação transformando tanto uma quanto outra. (Burke,2004,p.23)

A depender das políticas voltadas para o uso da internet no Brasil e o acesso das camadas mais pobres tanto ao computador, como ao mundo virtual podemos atestar que o impacto desta tecnologia está ainda em estado inicial.

Ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa coube a aproximação das pessoas oriundas de diversas partes do mundo num processo de vinculação de povoados que até então permaneciam isolados. Através de aparelhos que englobam celulares, computadores, *tablets* e afins, se estabeleceu o que chamamos aqui de vínculo digital.

(SCHAFF,1990).No entanto, poucas pessoas conhecem os mecanismos geracionais dos meios eletrônicos com os quais convivem diariamente.

A ilusão de que o conhecimento nunca esteve tão presente hoje em dia através dos meios de comunicação, informática e internet nos dá uma falsa ideia de democratização, o que fatalmente nos leva a questionar as reais possibilidades da aprendizagem efetiva. (DUARTE, 2008).

Em 2016, no aniversário dos 30 anos do HISTEDBR a internet completou 25 anos. Criada pelo cientista britânico Timothy Berners-Lee³ e lançada ao mundo em 23 de agosto de 1991. A conhecida “rede” possibilitou a uma parcela da humanidade a desfrutar de uma comunicação mais rápida e ampla no acesso a informações.

Estudos recentes encomendados por redes sociais, como o *Facebook*⁴ apontam que no ano de 2015, 3,2 bilhões de pessoas no mundo teriam acesso à internet, o que indica que apenas 43% da população mundial em torno de 7,3 bilhões podem usufruir deste meio (PRADO, 2015). Permeando amplas discussões e muitas críticas, a internet segue arrebanhando segmentos diversos com interesses muitas vezes opostos.

Muitos trabalhos acadêmicos são produzidos no estabelecimento de perspectivas que enfatizam o uso da rede no aprendizado dos alunos, mas pouco se discute a real desigualdade por trás desse “uso” por uma parcela ainda restrita da sociedade.

Pesquisas também apontam que os alunos da escola pública brasileira acionam a rede através de seus celulares e este percentual aumenta na medida em que o aluno ingressa no ensino médio.

Muitos alunos da periferia também aproveitam as áreas próximas da escola para usufruírem o acesso mais fácil. No entanto, em algumas estimativas ainda é relativamente pequeno o número de escolas brasileiras que possuem o acesso.

Outro dado relevante é a grande procura por parte dos adolescentes aos sites de relacionamentos ou rede sociais em detrimento dos sites de pesquisa escolar.

De acordo com Guy Debord:

³O físico britânico, cientista da computação e professor Timothy John Berners-Lee foi o criador da chamada *World Wide Web*.

⁴Rede social que possui mais de um bilhão de usuários pelo mundo. Destina-se a promover o encontro virtual de pessoas, bem como divulgar fotos, notícias e promover a troca de mensagens entre amigos.

Sob as oposições espetaculares esconde-se a unidade da miséria. Se formas diversas da mesma alienação se combatem sob as máscaras da escolha total, é porque todas foram constituídas sobre as contradições reais reprimidas. Conforme as necessidades do estágio particular da miséria que o espetáculo nega e mantém, ele existe sob forma concentrada ou sob forma difusa. Em ambos os casos, ele não passa de uma imagem de unificação feliz cercada de desolação e pavor; ocupa o centro tranquilo da desgraça. (DEBORD, 2011,p.42).

Em relação ao acesso à internet, a “desgraça” incorpora-se nesse estranho pacto que travamos com as forças espetaculares delineadas por uma mídia conservadora afeita às luzes artificiais, que nega a realidade, mas se camufla como a representante dos direitos e das escolhas populares.

Dentre os sites que procuram desmascarar os documentos confidenciais dos governos encontra-se o *Wikileaks* criado por Julian Assange com sede na Suécia. Tendo o Governo dos EUA como alvo principal o site divulgou nos últimos anos documentos, inclusive, de cunho militar, que abalaram boa parte do mundo, sobre os crimes das guerras que este país mantém, fortalecendo o seu mercado da indústria bélica.

A chamada “blogosfera”.

Jorn Barger⁵ criou o termo *weblog*⁶ em 1997, já a abreviação “*blog*” foi criada por Peter Merholz.

A essa época o *blog* ou em português *blogue* era uma espécie de diário virtual onde as pessoas escreviam suas histórias pessoais enriquecendo-as com fotos e muitas informações. Ocorria também a participação de outras pessoas numa espécie de escrita coletiva, fomentando assim o que Guy Debord já denominou como a “sociedade do espetáculo”, devido a exposição da vida particular numa “representação” virtual.

Com o passar do tempo os *blogs* ganharam novos adeptos e novas versões, passando a ser uma ferramenta política importante, com suporte gratuito para que muitos jornalistas, artistas, economistas, entre outros, pudessem convidar o público para leituras mais instigantes que

⁵Foi o editor do blogue original criando o termo *weblog*.

⁶Sites que podem ser atualizados com informações através dos chamados posts.

os comezinhos cotidianos. Ainda assim, encontramos pela internet *blogs* relacionados a assuntos frágeis em conteúdo e ricos na espetacularização da vida.

Para Figueiredo:

Multimídia: a última fronteira ou o último fascínio? A reunião de texto, imagem e som parece representar uma das últimas fronteiras alcançadas pela capacidade e desenvolvimento tecnológico. Falar de uma realidade histórica virtual, ou seja, a confecção de uma realidade virtual em história é uma conquista extremamente rica e fascinante. Através da tecnologia da Multimídia, ou hipertexto, instalados hoje em *CDROM*, podem-se captar diferentes sentidos e formas de determinado recorte histórico — temático ou temporal — e concentrar todas as informações textuais, visuais e sonoras relevantes em um mesmo núcleo. (FIGUEIREDO,1997,p.606).

O excerto acima nos remete a um emaranhado de possibilidades que com o correr dos anos nos mostraram trincheiras ainda abertas na apropriação tecnológica por meio de estudos e pesquisas diversas. Os chamados jogos educativos se desenvolvem em larga escala e, abrangem não só a história, mas outras disciplinas escolares. Resta saber o que de fato essa era imagética proporciona ao educando em um espaço longo de tempo. Pulamos rapidamente das maravilhas do *CD-ROM*⁷ para os chamados aplicativos⁸ que prometem a resolução eficaz de problemas de transporte, mapas escolares, receitas para o cotidiano e dicionários da língua portuguesa.

À época do lançamento de “Sociedade da informática”⁹ Adam Schaff já anunciava que a informática cobriria todas as esferas da vida pública e quanto maior fosse este processo, mais perigos nos trariam, pois causariam uma divisão entre aqueles que possuem as informações adequadas e os que não possuem. (SCHAFF,1990).

Exatamente por não se conhecer o processo formativo e ideológico das mídias contemporâneas, informações rasas encerram as filei-

⁷Disco rígido que pode acoplar muitas informações sem que estas possam ser alteradas. Foi criado em 1985.

⁸Programas que ajudam o usuário a desenvolver uma tarefa específica de acordo com sua necessidade.

⁹Livro lançado pelo pensador polonês Adam Schaff em 1985. No livro o autor esboça sua concepção do que seria uma sociedade na era da informática.

ras de conhecimentos aprofundados. A manipulação vergonhosa de uma imprensa partidária traz ao povo inverdades que aos poucos vão ganhando condições de verdades inquestionáveis.

Ainda ratificando a manipulação midiática, Fontes (2008, p. 145-146) nos alerta para o fato de vivermos “[...] um período aparentemente paradoxal, no qual ocorre um grande aumento nos métodos de persuasão paralelamente ao crescimento de procedimentos coercitivos.”

No Brasil muitos blogues recebem, inclusive, patrocínios para a manutenção de artigos e entrevistas interessantes. Os de esquerda sofrem perseguições várias por não estarem atrelados às mídias dominantes, por se caracterizar como “comunicação alternativa” como aborda Moraes (2008) e por conta de suas postagens progressistas. De acordo com esse pesquisador a comunicação alternativa da seguinte premissa “adesão à idéia-chave de mudança social e combate sistemático ao sistema hegemônico” (MORAES, 2008, p. 46).

No âmbito da educação muitos professores criam blogues para introduzirem aos alunos suas aulas por escrito ou até mesmo sites acadêmicos na indicação das temáticas abordadas por suas disciplinas. Não nos esquecendo que só tomam conhecimento da internet aqueles que a ela tem acesso. Eis a luta de classes em seus desdobramentos.

Segundo Schaff:

Nenhum avanço do conhecimento humano é em si reacionário ou negativo, já que tudo depende de como o homem o utiliza como ser social: uma mesma descoberta pode ser utilizada pelo homem para abrir caminho a um novo paraíso ou a um novo inferno muito pior do que aquele que conhecemos até agora. Mas em hipótese alguma podemos admitir que o temor de que se abuse do conhecimento humano leve à proibição deste conhecimento. (SCHAFF, 1990, p. 24).

Destarte, podemos estabelecer relações que nos levem a uma ampla reflexão, desde que amparados por uma educação que possibilite o manejo adequado dos meios tecnológicos que estão a nossa disposição para que estes sejam auxiliares à apropriação do conhecimento e, não patrocinadores do nosso enclausuramento em bases superficiais, sejam nas relações pessoais ou nas interfaces da aprendizagem.

Este breve comentário a respeito das mídias, criação e utilização dos blogs nos amparou para delineararmos ao leitor as motivações da nossa escolha ao produzir o blogue¹⁰.

O pensamento em comum foi o de acoplar num único espaço virtual as produções de vídeo do grupo HISTEDBR. A intenção era criar um endereço digital para que os pesquisadores brasileiros tivessem acesso às aulas e conferências, facilitando assim suas pesquisas.

Dessa forma, procedemos no sentido de pesquisar os vídeos existentes na internet dos pesquisadores em momentos como aulas, videoconferências, palestras etc.

Apesar do problema da desigualdade em relação ao acesso à rede não só no Brasil, mas em outros países, não podemos deixar de enfatizar que a internet tem sido um instrumental para facilitar o aprendizado de quem a ela tem acesso.

Isso não quer dizer, no que concerne ao aspecto de formação intelectual um protagonismo que não cabe a uma aula em vídeo. Como sabemos o livro ainda constitui em elemento primordial para o aspecto formativo inerente a qualquer carreira profissional.

No entanto, o conjunto de vídeos, além de destacar o trabalho do GT Unicamp também proporciona uma complementação aos estudos dos interessados nas temáticas abordadas. Percebe-se assim um estreitamento de uma rede de pessoas interessadas nos assuntos relativos à educação.

Partimos agora para os dados e análises dos critérios e resultados estabelecidos para a pesquisa dos vídeos.

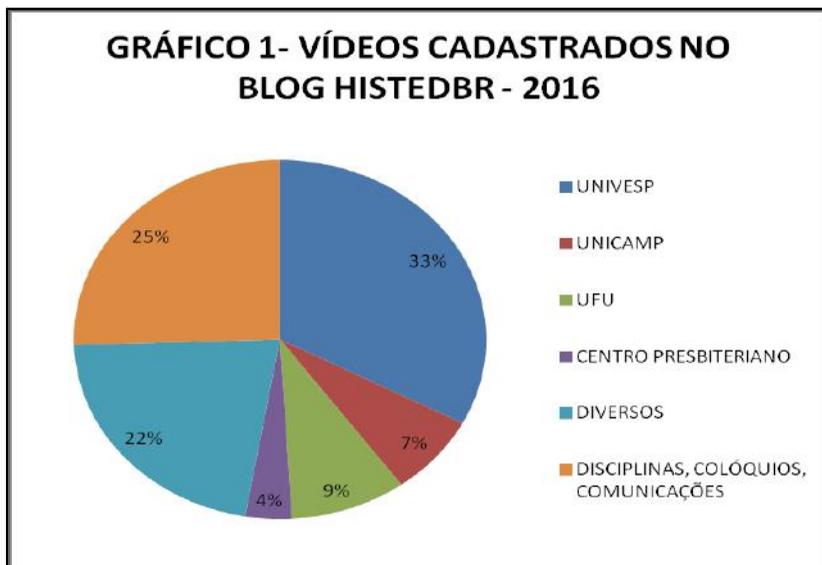
Resultados iniciais dos dados do blog HISTEDBR.

Reiteramos inicialmente, que esses dados se referem à pesquisa realizada, no primeiro semestre de 2016, cujos critérios já foram pontuados na introdução do artigo: 1–Vídeos contemplando os pesquisadores do HISTEDBR GT Unicamp; 2 – Produções midiáticas sobre a História da Educação Brasileira; 3 – Disciplinas em videoconferências, palestras, reuniões etc. do HISTEDBR GT UNICAMP.

¹⁰Disponível em: <http://histedbr30anos.blogspot.com.br>

No período estudado, coletamos 149 *links* dentre aulas, palestras, videoconferências, colóquios e reuniões, disponibilizados no blogue do HISTEDBR.

Em relação aos dados mais gerais, sem contemplar especificamente as palestras dos pesquisadores do GT HISTEDBR UNICAMP, tivemos a seguinte configuração dos *links* disponibilizados:



Fonte: Pesquisas realizadas na internet pelo Grupo de Trabalho sobre as Mídias do HISTEDBR, 2016.

Observando o gráfico 1 podemos destacar que os vídeos da UNIVESP TV, são a maioria com 33% que equivale a 18 *links*. Esses *links* tratam de vídeo-aulas em formato de entrevistas com pesquisadores, os quais compartilham os resultados de suas pesquisas, em sua maioria de doutoramento. Os temas abordados são diversificados dentro da História da Educação Brasileira, tais como: a educação jesuítica, reformas pombalinas, o período civil-militar etc. e a contribuição de intelectuais para a construção da história da educação, como Paulo Freire.

Outro dado a ser destacado são os vídeos diversos com 22%, que equivale a 10 *links*. Nesses dados podemos encontrar fontes diversas de captação dos vídeos, desde a formação de professores a níveis municipais e estaduais, como produções de coletivos educacionais, pro-

duções da UNESP etc.. Os temas abordados também são diversos: história das políticas educacionais, livros didáticos, escola nova, teorias pedagógicas, educação profissional, escola nova, educação de jovens e adultos, modernidade e pós-modernidade, entre outros.

Em relação aos vídeos da UNICAMP (7%), podemos dizer que os dados da UNICAMP tratam de duas produções acerca do Programa Diálogos sem Fronteira, cujos temas são a sociedade e a história da educação; marxismo e educação, um outro *link* aborda uma produção coletiva acerca do período nacional desenvolvimentista, elaborado por um pesquisador e ativista e por fim, um *link* compartilhado das aulas de videoconferência do HISTEDBR GT UNICAMP acerca da pedagogia na Rússia.

No que se refere aos dados das Disciplinas, Colóquios e Comunicações (25%), são produções do HISTEDBR GT UNICAMP, a maioria se refere às disciplinas em videoconferências, disponibilizadas *online* desde 2010 a 2015. Nesses links, verificamos que agrupam outros endereços eletrônicos de vídeo-aulas, que aconteceram ao longo de cada semestre desde o período estudado.

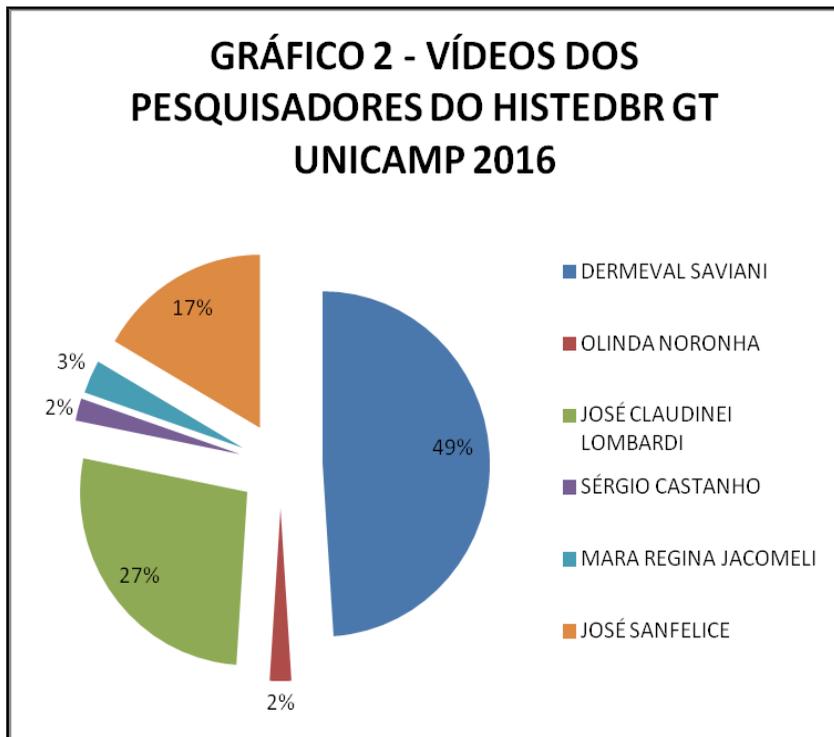
Outra informação relevante, no que se refere às videoconferências pesquisadas, é a construção coletiva das disciplinas, pois são ministradas por docentes do Grupo nacional HISTEDBR e GT UNICAMP e professores (as) convidados (as) de outras áreas do conhecimento ou de outros grupos de pesquisa, mas que trazem contribuições teóricas correlatas aos interesses de estudo e pesquisa do HISTEDBR.

Destacamos, ainda, que essas informações não são as únicas vídeo-aulas gravadas, há diversos materiais em formato *VHS*, sobre as disciplinas em anos anteriores aos estudados, que futuramente serão digitalizados e comporão o acervo do blogue. Os temas das videoconferências também são diversificados: Pedagogia Histórico-Crítica e dimensões teóricas e históricas, escola pública e movimentos sociais; Leituras de Marx, marxistas; história geral e história da educação.

Por fim do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação temos (4%) e UFU (9%). Os vídeos do Centro Presbiteriano tratam de um Programa intitulado “Flashes da História”, cujos temas abordados foram: educação brasileira na Colônia e no Império e retrato da escola americana em São Paulo. Os links da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) abordam quatro vídeo-aulas sobre a História da Educação no curso de

Pedagogia à Distância e um vídeo que trata da história da educação infantil em São Paulo.

Em relação aos pesquisadores do HISTEDBR GT UNICAMP, demonstramos o seguinte gráfico:



Fonte: Pesquisas realizadas na internet pelo Grupo de Trabalho sobre as Mídias do HISTEDBR, 2016.

De modo geral, o gráfico 2 representa os dados dos pesquisadores do HISTEDBR GT UNICAMP. Os temas das palestras, aulas, debates, seminários etc. em que os pesquisadores participaram estão relacionados a uma série de temas ligados a História da Educação Brasileira, desde as tendências pedagógicas, pedagogia histórico-crítica, a educação na ditadura civil-militar, o movimento estudantil, a epistemologia da pesquisa em educação, a política educacional, a educação integral etc., assim como leituras marxistas, de Marx e Engels, e outros temas relacionados à conjuntura histórica e política do país, como por exem-

plo, a discussão do documento “Brasil, Pátria Educadora”, sobre o sistema nacional de educação.

Além disso, verificamos que os vídeos foram produzidos em diversos espaços: acadêmicos, sindicais, por movimentos sociais etc. o que demonstra o compromisso do grupo com a formação em espaços formais e informais.

Os vídeos abordam discussões importantes, candentes à educação brasileira e demonstram o compromisso com a educação pública no Brasil, com a formação de pesquisadores e professores, além disso, nos trazem elementos chave para aprofundar os estudos na área da história da educação, focada no materialismo histórico e dialético.

Considerações Finais

Conduzir um grupo em prol de uma construção coletiva é um rico e árduo trabalho. Foi exatamente, o que o GT Mídias do HISTEDBR vivenciou ao longo de um semestre: trabalho, diálogo e produção do blogue.

Sabemos que o nosso trabalho apenas está iniciado, no que chamamos de primeira fase e que constantes atualizações e buscas serão necessárias para fortalecer o blogue como instrumento de formação da sociedade civil, de pesquisadores e professores, além de difundir a gama de produções realizadas pelo HISTEDBR Nacional, que contempla vários GT's Brasil afora e esse será o desafio desse grupo de trabalho para os próximos anos.

Outra questão relevante a ser destacada foi que através dos dados coletados, passamos a conhecer mais sobre as produções que o grupo participa e realiza, contribuindo de forma significativa para a nossa formação, enquanto grupo, pesquisadores e professores.

Uma indagação crucial na escrita deste artigo foi a observação e consequente averiguação de que o acesso ao mundo virtual ainda é restrito à grande parcela da sociedade brasileira.

O material educacional midiático nem sempre chega ou é usado na formação de professores. O hiato entre informação e consolidação do conhecimento faz-se presente na atualidade.

A nossa luta deve basear-se principalmente na conquista dos direitos da classe trabalhadora e seus filhos em idade escolar que enfren-

tam a cada dia a precarização do ensino, do acesso à informática e, também do acesso aos clássicos meio a uma educação sucateada.

Terminamos, pedindo mais uma vez que pesquisadores ligados ao HISTEDBR socializem os vídeos e *links* conosco para que possamos ampliar cada vez mais esse banco de dados, cuja importância não será apenas histórica, mas de construção coletiva.

Referências

BARBOSA, A. **O uso da Internet por alunos brasileiros de Ensino Fundamental e Médio.** Panorama Setorial da Internet. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacoes/indice/pesquisas/>>.

BRIGGS, A.B.P. **Uma História Social da Mídia – De Gutenberg à Internet.** 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo.** 12. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

FONTES, V. Intelectuais e Mídia – Quem dita a pauta? In: COUTINHO, E.G. **Comunicação e contra-hegemonia:** processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

LOMBARDI, J.C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels.** 1. ed. Campinas: Alínea, 2011.

MAIAKÓVSKI, V. **Vida e Poesia.** 1.ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARIANO, V; RUCKSTADLER, F; TOLEDO, C. O Teatro Jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI. **HISTEDBR On-line.** n°25. Campinas, março de 2007.

MORAES, Dênis de. Comunicação alternativa em rede e difusão contra-hegemônica. In: COUTINHO, E.G. **Comunicação e contra-hegemonia:** processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

PAULO NETTO, J. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D. (ORG). **História e História da Educação** – O debate teórico metodológico atual. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

PRADO, J. **Alguns dados sobre a internet no Brasil e no Mundo, segundo o Facebook**; 2015. Disponível em:

<<https://tecnoblog.net/192063/internet-brasil-mundo-facebook>>

Acesso em: out. 2016.

RIOS, G. MENDES, E. Uso de blogs na educação: Breve panorama da produção científica brasileira na última década. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 8, n. 2, p. 160-174, 2014.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Marxismo e Pedagogia: **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, número especial, p.16-27, abr.2011.

_____. **Aberturas para a história da educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAFF, A. **A Sociedade Informática**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

WILLIAMS, R. **Televisão - Tecnologia e forma cultural**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

PARTE IV
30 ANOS DE HISTEDBR E DERMEVAL SAVIANI:
50 ANOS DE CONTRIBUIÇÃO INTELECTUAL

CAPÍTULO XV

Dermeval Saviani: um intelectual comprometido com a formação de quadros para a educação brasileira*.

Antônio Joaquim Severino

Quero iniciar minha intervenção neste ato expressando um elogio à iniciativa e um aplauso ao HISTEDBR por promover esta homenagem ao prof. Dermeval Saviani. Trata-se, a meu ver de iniciativa muito relevante, que transcende em muito as relações decorrentes da amizade e da admiração e mesmo da gratidão. Antes, vejo nela uma forma muito adequada de se manifestar reconhecimento. Ao prestar esta homenagem ao prof. Dermeval, o Grupo quer certamente expressar, de maneira explícita, formal e pública, o quanto considera valiosa a contribuição que ele deu à educação brasileira. Isto não exclui nem esconde, de maneira alguma, a demonstração de carinho e de admiração que todos aqui nutrem por ele em decorrência de seu fértil convívio, impregnado de amizade pessoal, de solidariedade em tantas causas, de qualificada aprendizagem. Mas o reconhecimento a que me refiro é mais profundo e significativo, distinguindo-se até mesmo da própria gratidão. Reconhecer, de público, o mérito da contribuição de alguém a uma causa é prestar-lhe um tributo a que faz jus pela dedicação intensa e extensa a essa causa. A gratidão expressa antes a sensibilidade de quem se sente agradecido. Já o reconhecimento é uma forma mais objetiva de se explicitar e de registrar, diante de toda a comunidade, portanto sempre num contexto público, o quão valiosa foi a contribuição dada pelo homenageado. Daí meus cumprimentos ao Grupo pela iniciativa e meus agradecimentos pela oportunidade de participar dela.

*DOI- 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.267-278

Uma rica convivência

É evidente que todos nós que participamos de uma atividade desta natureza, envolvemos nossa afirmação do reconhecimento da relevância da contribuição do homenageado com os nossos sentimentos pessoais, já que eles conduzem a dinâmica de todas as dimensões de nosso ser e de nosso agir. Daí o fato de que minha intervenção terá antes o perfil de um depoimento, de uma conversa de amigo que não se propôs fazer um relatório ou uma dissertação sobre sua obra. É que tivemos, Dermeval e eu, ao longo dos últimos 50 anos, uma convivência muito próxima, atravessando nossas relações que sempre ocorreram em situações de parceria em que me encontrava como professor, como colega e como amigo. Julgo, sinceramente, que em todas essas circunstâncias, ocorreu sempre um fecundo e respeitoso intercâmbio, mediado por intenso diálogo e troca de ideias. Dermeval foi meu aluno no seu quarto ano de Filosofia, na PUC-SP, em 1966, e exatamente no meu primeiro ano de docência universitária, período em que eu também atravessava uma grande necessidade de aprender. E, por isso, aquele 4º ano de Filosofia foi para mim uma verdadeira aposta e um autêntico laboratório, um batismo de fogo, levando-se em conta a normal insegurança de quem estava começando. A generosa e respeitosa recepção e acolhida por aquela turma -- da qual também fazia parte Libaneo, hoje aqui também trazendo seu testemunho -- foi realmente muito marcante para a continuidade de minha vida acadêmica. Dermeval foi aluno muito dedicado e logo compartilhávamos intensa conversação intra e extramuros da Universidade. A conversa muitas vezes se esticava, nos finais das tardes, nas caminhadas até o ponto de ônibus na Praça do Correio onde íamos acompanhando Francisca, então minha namorada, e fazíamos hora trocando ideias esperando o ônibus. Logo, naquele sombrio final década de 1960, estávamos os dois trabalhando, na PUC-SP, eu no curso de Filosofia e ele no curso de Pedagogia, ambos preocupados com a situação do país e com as possíveis contribuições da Filosofia para transformá-la. Aglutinados pela carismática liderança do prof. Joel Martins, que a essa altura cuidava da implantação dos Programas de Pós-Graduação, e do Prof. Casemiro, responsável pela aplicação da reforma universitária, fomos instados a fazer os nossos doutorados. O prof. Joel Martins nos agregou então, com mais alguns colegas (Walter

Garcia, Maria Aparecida Bicudo, Eloisa Denipotti) e articulou para nós alguns seminários avulsos que servissem de contexto reflexivo para que desenvolvêssemos nossas teses. Não havia, àquela altura, cursos institucionalizados de doutorado. Fazíamos o doutorado direto, contando apenas com o orientador designado pela direção da Faculdade. Os que conseguiram vencer essa etapa, como foi nosso caso, defendemos nossas teses nos albores dos anos 70, sendo então imediatamente engajados por Joel Martins na constituição do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, primeiro na PUC-SP e alguns anos após, na UNIMEP, história esta já de conhecimento geral. O fato é que esse percurso nos uniu ainda mais em nossos projetos e a compromissos comuns. A necessidade de irmos semanalmente à Piracicaba, lá pernoitando de segunda para terça-feira, reforçava e alimentava nossa união. Formávamos um quarteto que incluía ainda o Prof. Von Zuben e o Prof. Geraldo Tonacco. Quantas foram as viagens, ao longo de 4 anos, pela Anhanguera a fora, dentro de um fusca ou de um corcel (revezávamos os carros e os motoristas!!!). Amenidades a parte, como soi acontecer em nosso meio, a conversa envolvia sempre nossas pretensões e objetivos, às vezes até utópicos em confronto com as limitações de nossas condições de trabalho. A partir da segunda metade da década de 70, o grupo foi se desfazendo, cada um seguindo caminhos diferentes em decorrência da demanda provocada pela criação de novos programas de pós-graduação em outras universidades do Estado de São Paulo. Mas isso também não impediu que continuássemos mantendo alguma forma de contato. No que me diz respeito, continuei acompanhando o desempenho de Dermeval, primeiro na UFSCAR e depois aqui na UNICAMP, ao mesmo tempo em que seguia sua produção acadêmica com a qual trabalhava sempre em meus cursos de Filosofia da Educação, tanto na Graduação como na Pós-Graduação. Embora os encontros pessoais se amiudassem, o diálogo via leitura de suas obras se aprofundava.

Qualidade e coerência intelectual

E do acompanhamento dessa trajetória cresceu a convicção que formei de que Dermeval Saviani, além de suas qualidades pessoais, atuou coerentemente com grande qualidade intelectual, tornando-se, ao

longo desse meio século, um autêntico intelectual orgânico da comunidade educacional do país. Com efeito, a sua atividade teórica, sob as consígnias de uma esclarecida e bem articulada filosofia da educação, representou e continua representando uma fecundante contribuição para os pesquisadores, para os docentes e para os gestores de sua área. É sob esta perspectiva que avalio o conjunto de sua obra.

Dermeval Saviani viu na Filosofia da Educação a liga que articula toda a prática educativa. Mas sabe que essa prática tem suas bases estruturais na Economia Política e na História. Não sem razão, encontrou no materialismo histórico-dialético o categorial teórico mais apropriado para fazer essa hermenêutica da prática histórica dos homens e consequentemente para formar seus agentes.

Coerência de sua trajetória que pude acompanhar desde 1966: desde então uma rigorosa consciência da condição oprimida da maior parte da população e percepção da necessidade de investimentos sistemáticos para sua emancipação. Isso o leva a uma profunda solidariedade com os oprimidos, mas unida a uma lúcida clareza quanto ao papel do conhecimento e quanto ao compromisso a assumir para esse fim. Sou testemunha ocular e auditiva dessa preocupação que transpirava de suas aulas, de suas palestras, de seus textos e até mesmo de suas conversas informais. Nunca se limitava às amenidades, estava sempre recorrendo os problemas que nos desafiavam, na vida social e na educação.

A educação encarnada na história.

Sua reflexão filosófico-educacional, uma vez compromissada em esclarecer a realidade da educação brasileira em sua concretude histórica, lastreia-se então em três grandes vetores: **o primeiro visa apreender essa realidade em seu contexto historicossocial.** Daí sua constante postura investigativa de historiador obcecado pela objetividade e fidelidade aos fatos reais, querendo sempre ver além das aparências. Daí decorre igualmente seu apreço pela historiografia da educação, pois é um filósofo que considera que estamos diante de um processo real, encarnado nas condições e determinantes da vida socioeconômica do país, fora das quais não é possível apreender o sentido verdadeiro dos fenômenos. Assim, com os recursos da História e da Economia Política, abre as entranhas de nossa experiência educacional, desvelando

suas ambiguidades e as artimanhas do poder social e da ideologia política que deturpam e enviesam os processos educativos em prol de interesses particularistas, espúrios e escusos, não compromissados com a melhoria da condição de vida da totalidade das pessoas. Por isso, traz sua obra um lúcido diagnóstico das tramas do tecido social brasileiro, onde ficam desmascarados todos os vieses econômicos, políticos e ideológicos, configurando assim suas bases infraestruturais, estruturais e superestruturais. Coerentemente mantém sempre explícita sua posição de fundo, a mudança do modelo de desenvolvimento econômico é a verdadeira e fundamental solução do problema educativo no Brasil, “única maneira de superar a contradição entre o discurso corrente que tece loas à máxima importância da educação, mas nega-a cinicamente na prática “ (2014, p. IX)¹.

Ao proceder como historiador da educação nacional, Dermeval enfatiza que a realidade educacional precisa ser cientificamente equacionada, já que suas raízes estão imersas na infraestrutura socioeconômica do país --- a educação é prática profundamente enraizada na vida social objetiva ---. Por isso mesmo, a pesquisa educacional precisa integrar a démarche do educador. O pensamento de Dermeval e a postura investigativa de que se serve para construí-lo, é um alerta e um exemplo para que possamos dar fundamento a nossa hermenêutica da problemática educacional entre nós. Um sólido exemplo da mútua imbricação entre o enfoque filosófico e o enfoque científico. O seu pensamento é demonstração dos resultados do esforço e do investimento numa adequada explicitação das coordenadas objetivas que balizam o processo educacional.

Legislação, política e realidade social.

Mas, **de um segundo ângulo**, o filósofo historiador ou o historiador filósofo, não perde de vista outra dimensão do complexo fenômeno da prática do educador. Agora no plano estrutural, Dermeval Saviani mostra, com seu procedimento analítico, **a necessidade insuperável de dissecação de todo o arcabouço jurídico-administrativo com que se entrelaça a política educacional implementada pelo**

¹No cap. 12 desta obra, intitulado A importância da educação no projeto de desenvolvimento do país (p. 161-174), texto escrito em 2011, Saviani desenvolve este assunto.

aparelho do Estado. Nesse âmbito, sua interlocução é prioritariamente com os **gestores**, chamando a atenção para as exigências da decifração do emaranhado de leis e medidas que, no plano institucional e no plano jurídico positivo, se põe como diretrizes de condução das ações e programas administrativos efetivamente executados ao mesmo tempo que atuam como biombo para o mascaramento ideológico de todo o processo. É por isso mesmo que toda sua obra expressa atento e sistemático conhecimento da legislação educacional do país, conhecimento este sempre acompanhado de rigorosa análise, elucidativa e crítica. Certamente estamos diante de um dos mais qualificados analistas da legislação educacional do país, dada a competente análise que faz ao articular todo esse aparelhamento jurídico com as injunções ocultas de mediação da dominação social. A decifração crítica desse emaranhado legal, seu desentranhamento, é condição *sine qua non* para que o gestor do sistema educacional, ciente da e comprometido com a finalidade emancipatória da educação, possa minimamente trilhar, com algum discernimento, os melhores caminhos para sua ação, tornando-a eficaz.

A necessária participação do educador

Mas todo este rico acervo de conhecimentos sobre nossa educação, veio sendo sempre construído em sintonia fina com uma terceira dimensão. O nosso homenageado **nunca perdeu de vista de que todo esse edifício ficaria inabitado se não fosse ocupado pelo seu principal inquilino, o educador, o professor, o profissional da educação.** Desde seus primeiros aos últimos escritos, Dermeval não deixa um momento sequer de abordar, de tematizar e de debater a presença atuante, necessária e imprescindível desse agente. A preocupação em destacar a relevância do papel do professor e em debater as exigências de sua formação se faz sempre presente. Serve de incisivo exemplo um de seus últimos livros, *O luar de Sepé*, coletânea de 12 ensaios, versões de outras tantas palestras recentes. Em todos eles, que estão abrangendo um rico espectro de temas e enfoques da constelação educacional, vamos notar uma constante referência à “apaixonante profissão do educador”. Mas o autor, já em trabalho bem anterior, o seu consagrado texto *Pedagogia histórico-crítica: primeiras considerações*, definia o trabalho educativo como “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2003^a, p. 13). Ele nos pergunta então se haveria tarefa mais sublime que esta. E com sensibilidade e lucidez e de forma bem didática, nos alerta: “Exatamente por isso nos espreita sempre o risco de nos lançarmos apaixonadamente à tarefa educativa desavisados da gravidade e dramaticidade que a caracterizam. Essa postura, digamos assim, de ingenuidade pode comprometer irremediavelmente a eficácia de nossas ações” (2014, p. 42-43). Vejam como este alerta ecoa o que ele já propunha e expressava na proposta do título de um de seus primeiros livros, qual seja, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Trata-se de forma de “superar a ingenuidade assumindo uma perspectiva crítica que permita adequar as intenções às ações em direção aos objetivos que se quer atingir” e de se deixar envolver por uma “paixão não deslumbrada, mas crítica” (2014, p. 43-44).

O que se pode constatar, ao longo dessa imponente construção e militância intelectual é que Dermeval se dirigiu, todo ao longo de sua fecunda trajetória, aos educadores em geral, ora voltando-se para os pesquisadores, ora para os gestores e ora para os professores. Mas certamente foi aos professores que se dedicou com mais calor. Dermeval considera a profissão do educador como “o mais apaixonante de todos os ofícios, [...] que tem como objetivo a produção da humanidade no homem” (2014, p. 37). E ao dirigir-se aos candidatos a essa profissão, trabalha o conceito de paixão, interpretando-a como “uma causa que deve ser abraçada com um entusiasmo muito vivo que implica um compromisso radical carregado de afetividade, se paixão se reporta a um arrebatamento que provoca a sensação de intenso prazer e felicidade, essa palavra significa também sofrimento” (2014, p. 37). E descreve uma sugestiva trajetória histórica do professor como que passando por um calvário, com cinco estações. A primeira estação, a educação na Grécia, a representação do educador é associada a fadigas, sofrimentos e castigos físicos; a segunda estação é a da educação em Roma, onde a paixão pelo ensinar já é associada ao entusiasmo, oscilando entre o sofrimento e a glória, entre o menosprezo e a exaltação. A terceira estação é a da educação na Idade Média, quando o valor social da educação é pouco reconhecido; já na quarta estação, a da era moderna ou burguesa, a educação começa a ser exaltada na retórica embora com poucas realizações práticas. Até na Inglaterra, país mais avançado da época, registrava-se a

condição miserável dos mestres. A quinta estação é dedicada à experiência brasileira que não é muito diferente da experiência inglesa: a subsistência miserável dessa categoria, considerada uma categoria de pobretões quando não mandriões, na fala de um deputado da Assembleia Constituinte de 1823, citado por ele (2014, p.41). Nesta inspirada trajetória, o autor descreve a paixão como padecimento do professor ao longo da história ocidental. Mas manifestado esse lado negativo da profissão, não deixa de investir no resgate do sentido da paixão como envolvimento afetivo, entusiasmo e dedicação a toda prova a uma causa que se julga valiosa. É que considera o trabalho educativo “como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”(2003 a, p. 13). Mas este envolvimento afetivo não tem a ver com a postura hedonista que busca o prazer pelo prazer, como se assumir a causa da educação fosse sentir prazer no exercício do ato de educar. O que é sua visão e sua proposta diz respeito à atitude daqueles educadores “que sinceramente lutam por uma educação de qualidade, que se dedicam a essa causa dispostos a enfrentar, e enfrentando, de fato, grandes sacrifícios para dela não se desviar”(2014, p. 43). Como o entusiasmo eufórico pela causa, com seu idealismo romântico, pode facilmente resvalar para uma atitude ingênua diante da realidade, impõe-se “superar a ingenuidade assumindo uma perspectiva crítica que permita adequar as intenções em direção aos objetivos que se quer atingir”(2014, p. 43). Pois trata-se de ter uma paixão não deslumbrada, mas crítica.

Esta perspectiva crítica consiste em não ver e assumir a educação em sua função puramente técnica, é preciso tomá-la simultaneamente em sua dimensão política, ou seja, em seu envolvimento efetivo com a realidade historicossocial concreto, vendo-a então como força facilmente manipulável pelos grupos que disputam a hegemonia do poder no seio da sociedade. Trata-se então, para o educador, de tomar consciência dos condicionantes objetivos que limitam o poder da ação educativa, superando tanto o otimismo como o pessimismo ingênuos, assumindo um otimismo crítico, “compromisso de lutar pelas condições objetivas com base nas quais se converterá em verdade prática o processo de formação humana que nos trará a suprema alegria de ver, com a contribuição de nosso trabalho educativo, as crianças, todas as crian-

ças, crescerem em graça e sabedoria diante de si mesmas e de toda a humanidade”. (2014, p. 46). Como sempre insistiu e agora reitera coerentemente, Dermeval entende e propõe que se faz necessário “superar a visão de senso comum, intuitiva, opinativa e ascender à consciência crítica, isto é, fundamentada filosófica e cientificamente” (2014, p. 46).

Desafios e perspectivas da formação do educador

Debruçando-se sobre a questão da formação dos professores, que se converteu, atualmente, quando se discute a qualidade da educação, numa das “[...] mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontadas como vilões pelas autoridades educacionais, assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia”(2014, p.64), Dermeval destaca a presença de dois modelos dessa formação. De um lado, o modelo que chama de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”, de acordo com o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor ministrará. Já o segundo modelo, designado como “modelo pedagógico-didático”, essa formação só se completa com o efetivo preparo em habilidades técnicas para a prática docente. As políticas educacionais implementadas ao longo da experiência educacional brasileira, pendendo ora para um, ora para outro modelo, não conseguiram, na leitura de Saviani, “[...] estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”(2014, p. 66). Continuamos então enredados por cinco grandes dilemas que traduzem a contraditória complexidade da situação da educação no país, comprometendo a eficácia das políticas educacionais.

O **primeiro dilema** é evidenciado pela contraposição entre a existência de um diagnóstico relativamente adequado versus a incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias dos problemas diagnosticados. A lucidez analítica não consegue produzir práticas transformadoras das situações negativas identificadas; o **segundo dilema** destaca a contradição dos textos da legislação educacional que se mostram excessivos

no acessório e muito restritos no essencial. Expressam pouco quanto ao essencial que diz respeito ao campo teórico-prático da pedagogia como o acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história e de estudos enquanto extravasam temáticas que se impõem na multiplicidade linguística em evidência na atualidade; o **terceiro dilema** se marca pela centralidade da noção de competência versus a incapacidade de superação da incompetência formativa; o **quarto dilema** mostra a contraposição entre a formação do professor técnico versus a formação do professor culto, entre um professor que aplica regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos e o professor que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade, realizando um trabalho de formação e não apenas de instrução de seus alunos. E o **quinto dilema**, diretamente ligado ao anterior, que é mostrado pela dicotomia na adoção dos dois modelos formativos: o modelo cultural-cognitivo e o modelo pedagógico-didático, não se garantindo uma superação efetiva na prática da formação docente.

Estes dilemas colocam então vários desafios para a educação nacional que esperam superação: a fragmentação e dispersão de iniciativas, em nome da diversificação de modelos organizacionais; a descontinuidade das políticas educacionais; o burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, prevalecendo o formalismo legal sobre o domínio dos conhecimentos; o distanciamento entre as instâncias formadoras e as escolas do sistema de ensino: a contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático; a jornada de trabalho precária e baixos salários. (2014, p. 70-71).

Para enfrentar todos esses desafios, Dermeval propõe encaminhamentos simultaneamente teóricos, no plano do conhecimento; práticos, na esfera da ação docente e institucionais, com a redefinição das normas de funcionamento do sistema. Assim, propõe, sob as formulações da pedagogia histórico-crítica, uma teoria intrinsecamente vinculada à prática efetiva da educação, superando a dicotomia entre as exigências da teoria e as mediações da prática educativa; contra a separação entre as instâncias formativas e o funcionamento das escolas, uma forte articulação entre os cursos de formação e as escolas básicas, funcionamento a ser tomado como ponto de partida para se organizar o próprio

processo formativo dos professores; contra o burocratismo, propõe uma transformação das faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa, com um ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual; demanda uma política educacional de longo prazo que priorize a formação do professor culto e uma concepção orgânica, antidispersiva das iniciativas relacionadas a essa finalidade. Vê igualmente como uma exigência fundamental a instauração de uma jornada de trabalho para os professores, de tempo integral, numa única escola, e com salário digno, com valorização social da profissão, de modo a atrair candidatos identificados com a vocação docente.

Desse modo, na sua visão, formação e atuação do professor são dimensões e momentos intrinsecamente integrados, se reforçando e se condicionando mutuamente. É igualmente necessário que se assegurem tanto uma consistente apropriação dos recursos do conhecimento como uma sólida infraestrutura para que se disponha de condições adequadas de trabalho.

Referências

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

CAPÍTULO XVI

Sobre os 50 anos de militância marxista de Dermeval Saviani pela educação pública brasileira*1

Newton Duarte

Participar desta mesa comemorativa dos 30 anos do HISTEDBR e 50 anos da militância intelectual do professor Dermeval Saviani é para mim uma honra, em muitos sentidos. O privilégio de ter sido convidado para participar deste momento de comemoração dos 30 anos de um importantíssimo grupo de pesquisa da educação brasileira, mas também um momento de balanço, de avaliação, para traçarmos as perspectivas de continuidade da nossa luta. Como líder do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, afirmo eu meu nome e também em nome dos companheiros desse grupo de pesquisa, que participar dessa luta “ombro a ombro” com os companheiros do HISTEDBR é uma honra.

Pretendo desenvolver minha fala em diálogo com o que tenho ouvido neste evento desde sua abertura, desde a fala do professor José Claudinei Lombardi que comparou o atual momento da história brasileira com a década de 1980, quanto se iniciaram as atividades do HISTEDBR; a fala do professor Roberto Leher que trouxe pontos importantíssimos para a análise da luta de classes que está se travando na atualidade na educação brasileira; a mesa redonda realizada ontem pela manhã, na qual o professor Cláudio Félix apresentou os vínculos entre as

*DOI- 10.29388/978-85-53111-25-1-0-f.279-288

¹Para preservar o caráter de depoimento pessoal sobre a militância do professor Dermeval Saviani, o autor deste texto decidiu mantê-lo o mais próximo possível à fala que fez na mesa redonda compartilhada com os professores José Carlos Libâneo e Antônio Joaquim Severino em julho de 2016, durante o evento comemorativo dos 30 anos do HISTEDBR, realizado na Unicamp. Nesse sentido, não são apresentadas referências dos livros e artigos de Dermeval Saviani citados que, ademais, são obras largamente conhecidas.

²Professor titular do Departamento de Psicologia da Educação, UNESP, campus de Araraquara. Líder do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Contato: newton@fclar.unesp.br

pesquisas realizadas pelo grupo “Estudos Marxistas em Educação” – voltadas para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica e defesa da escola pública – e as pesquisas nessa mesma direção, realizadas por parte do Histedbr com a liderança do professor Dermeval Saviani e, finalmente, tentarei desenvolver minha fala também em diálogo com as duas exposições brilhantes e muito elucidativas do professor José Carlos Libâneo e do professor Antônio Joaquim Severino, que me precederam nesta mesa.

Meu primeiro contato com a obra do professor Dermeval Saviani foi em 1982, quando eu migrava do curso de Engenharia de Materiais para o curso de Pedagogia (risos na plateia). Posso provar isso porque no meu histórico escolar de Pedagogia tenho Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica, Física etc. Portanto, há provas materiais dessa “migração”. (risos na plateia). Essa mudança de curso teve antecedentes que remontam ao ano de 1979, quando eu cursava o terceiro ano do ensino médio, que naquela época era chamado de segundo grau. Eu tinha aulas de História com o professor “Joca”, que me colocou em contato com o marxismo, ao qual eu reagi inicialmente de forma não positiva. Mas a minha forma de reagir era estudar e de tanto estudar o material que aquele professor me apresentou, com a intenção de rebatê-lo, acabei convencido de que ele tinha razão. (risos na plateia). Ingressei em 1980, no curso de Engenharia de Materiais, mas não me identifiquei com o curso, com aquela perspectiva profissional e de estudos e, confesso que também não estava indo muito bem nas matérias, o que me chocou bastante, porque sempre fora considerado um bom aluno desde que ingressei na escola, com oito anos de idade, sem ter feito pré-escola. Desde o início adorei a escola, que me abriu o mundo, tornou minha vida qualitativamente diferente. A escola foi para mim, desde o início, aquilo que o professor Saviani define como o mais importante momento do processo educativo, ou seja, a catarse. Então eu era apaixonado pela escola, era um bom aluno, mas quando entrei na universidade eu ia para a biblioteca para estudar para as provas de cálculo, geometria analítica, química, física etc., acabava circulando pela biblioteca e pegando os livros de filosofia, de literatura etc. A literatura, por exemplo, sempre foi muito importante para mim. Mas a verdade é que eu acabava não estudando direito para as provas do curso de Engenharia. Para encurtar a história, esse processo acabou aproximando-me mais às ciências huma-

nas e migrei para o curso de pedagogia e enquanto fazia esse curso participei de um projeto de educação de adultos e foi nesse projeto que tomei contato, por meio da professora Betty Oliveira, com os trabalhos do professor Saviani, como, por exemplo, a introdução do livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, de 1980, o artigo “As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina”, publicado na revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas em 1982, o artigo “Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara”, publicado na revista ANDE em 1981 e também o artigo “Sobre a natureza e a especificidade da educação” publicado na revista Em Aberto, do INEP, em 1984. Esses artigos posteriormente foram aos livros “Escola e Democracia” e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”. Foi assim que tomei contato com os trabalhos do professor Saviani que, posteriormente, tive o privilégio de conhecer pessoalmente. Terminei o curso de Pedagogia em 1985, fiz meu mestrado na Universidade Federal de São Carlos e ingressei no doutorado aqui na UNICAMP, no início de 1987. Eu ainda não sabia que o HISTEDBR estava nascendo, era um ‘bebezinho’, tinha apenas um ano de existência, agora já tem trinta anos. Fui privilegiado porque fiz Pedagogia, Mestrado e Doutorado acompanhando o e participando do processo de discussão sobre a educação brasileira na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e na perspectiva de luta pela redemocratização da sociedade brasileira. Um momento histórico importantíssimo, riquíssimo, também com algumas ilusões, mas um momento histórico no qual nós acreditávamos na possibilidade de transformarmos coletivamente a realidade brasileira; acreditávamos na possibilidade de fazermos avançar a sociedade em direção à superação do modo de produção capitalista; acreditávamos na possibilidade de engajar a educação, especialmente a educação pública em todos os seus níveis, no processo de luta pela revolução socialista. A maneira como compreendíamos tudo isso tinha, como disse, algumas ilusões, mas havia uma profunda e generalizada convicção de que era possível transformarmos coletivamente a sociedade.

Depois me dei conta de que esse ambiente que vivíamos na sociedade brasileira na década de 1980, não era necessariamente compartilhado em termos mundiais. No plano internacional, o neoliberalismo e o pós-modernismo já avançavam a passos largos, naquele processo que

o professor Dermeval Saviani chamou de “mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante”.

Aparentemente poderíamos concluir que, passados trinta anos, não existiriam mais motivos para permanecermos nessa convicção de que é possível transformarmos coletivamente a realidade social e de que a educação tem um papel importantíssimo nesse processo de luta. Inevavelmente estamos perante um momento de avanço das forças mais conservadoras da sociedade. Trata-se não só de um avanço da classe dominante e da ideologia liberal, como também de um avanço das mais conservadoras vertentes dentro do próprio campo burguês e da ideologia liberal. Mas se nos limitarmos às manifestações mais visíveis desse processo, talvez sejamos levados a conclusões precipitadas, como: a de que o engajamento na organização das forças de esquerda na transformação social radical em direção à superação do capitalismo fosse algo utópico e anacrônico que não seria condizente com a realidade atual. Nessa perspectiva, esse tipo de engajamento teria feito sentido na década de 1980 porque estávamos lutando para sair da ditadura, lutando pela redemocratização, mas hoje a realidade seria outra. Também poderia parecer utópico e anacrônico continuarmos a defender a pedagogia histórico-crítica e a importância da escola pública, a socialização do conhecimento em suas formas mais ricas por um sistema público de ensino. Igualmente seria ilusório defendermos propostas de formação de professores, de organização das faculdades de educação e de todo o sistema escolar, como o professor Antônio Joaquim Severino acabou de ressaltar em relação à obra do professor Dermeval Saviani, de maneira tentar fazer avançar realmente a educação brasileira no sentido do acesso pleno àquela formação omnilateral à qual se referiu o professor José Carlos Libâneo.

Tudo isso pode parecer utópico, ingênuo e anacrônico, mas a conferência de abertura deste evento, proferida pelo professor Roberto Leher, nos chama, em coerência com o espírito de toda a obra do professor Saviani, para uma união dos educadores de esquerda, uma união que faça, do ponto de vista da classe trabalhadora a luta pela educação como uma luta como classe para si. O professor Roberto Leher afirmou que a classe dominante vem lutando no campo educacional como classe para si, ou seja, uma classe que sabe o que está fazendo, pelo que está lutando e traça estratégias condizentes com seus objetivos. Há al-

gum tempo tenho dito a mesma coisa com outras palavras: por vezes a burguesia e os intelectuais com ela sintonizados, parecem ter mais clareza sobre a importância da educação na luta de classes, do que uma parcela da intelectualidade de esquerda, inclusive uma parcela dos intelectuais marxistas. Por vezes parece que entre nós, intelectuais marxistas e, mais amplamente, intelectuais de esquerda, a escola tende a ser vista como algo de menor importância na luta pela superação da sociedade capitalista; como uma instância que não teria grande importância na luta de classes ou sua importância existira apenas na perspectiva da reprodução da ideologia dominante, da divisão social do trabalho e das relações de dominação. Parece-me que a burguesia e os intelectuais a seu serviço sabem melhor que boa parte da esquerda que a escola tem algo potencialmente muito perigoso para a perpetuação da dominação, da divisão social do trabalho e da ideologia dominante. O professor Roberto Leher, também afirmou (não citarei textualmente) que, para que a escola atenda aquilo que é preconizado pelos defensores da “escola sem partido”, ou seja, que ela apresente-se como neutra, como apolítica, despida de uma visão de mundo, ela teria que abrir mão da ciência, deixar de transmitir os conhecimentos científicos. Concordo inteiramente com essa afirmação.

O professor Saviani tem nos ensinado há muito tempo que quando a escola cumpre aquilo que é específico à educação escolar, ou seja, a socialização do saber sistematizado, ela está travando a luta ideológica, ela está se situando no campo da luta pela hegemonia, ela está, portanto, exercendo uma ação que é fundamentalmente política que é a socialização do saber sistematizado: o ensino da História, da Geografia, da Biologia, da Física, da Química, das Artes, da Filosofia, da Educação Física, da Matemática, da Língua Portuguesa, etc.

Trata-se da unidade, ressaltada pelo professor Libâneo, entre instruir e educar. Essa unidade, que é tão forte na obra do professor Saviani, como nas obras de Vigotski e de Gramsci, significa que educar não é visto como algo separado de instruir (ou ensinar) e que instruir não é visto como algo externo ao educar. Educamos porque instruimos, porque ensinamos; formamos porque transmitimos conhecimento, que é perpassado por concepções de mundo, por posicionamentos que temos em relação à natureza, às relações entre sociedade e natureza, às relações entre os seres humanos, ao conhecimento, à vida humana, ao

sentido da vida humana, à nossa individualidade. As ideias que temos sobre tudo isso estão presentes nos conteúdos escolares com os quais trabalhamos, que ensinamos aos nossos alunos e por meio dos quais procuramos formar os nossos alunos. Essa tese sempre esteve presente na obra do professor Saviani.

Por vezes esse pensamento pedagógico foi acusado de “conteudista” e nessa acusação estão presentes juízos de valor negativos como se defender os conteúdos fosse defender a neutralidade da educação e dos conhecimentos. Mas o professor Saviani, fiel ao que há de melhor na tradição marxista, nos ensinou há bastante tempo que há uma diferença fundamental entre objetividade do conhecimento e neutralidade. A imperativa necessidade de defendermos a objetividade do conhecimento não implica, de forma alguma, assumirmos sua neutralidade. Ele não é neutro, assim como também sua difusão não o é. A classe dominante sabe disso. Talvez não o diga com essas palavras nem analise com essas categorias, mas ela demonstra saber que a transmissão do conhecimento não é neutra, porque teme essa transmissão, teme um sistema educacional público que, portanto, atinja a maioria da população e efetivamente faça aquilo que o professor Saviani definiu como trabalho educativo, como foi citado tanto pelo professor Libâneo como pelo professor Severino.

A produção do humano no indivíduo, que também pode ser considerada uma reprodução do humano, já que é a produção de algo que vem sendo produzido historicamente. Essa definição de trabalho educativo, se tomada isoladamente do contexto da obra do professor Saviani e do contexto das reflexões marxistas no campo educacional, poderia ser tomada como uma definição quase ingênua, quase neutra, quase óbvia, afinal, educar é humanizar. Mas, na verdade, o que o professor Saviani está defendendo, é que esse conhecimento é produzido historicamente e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos e, portanto, ele não pode ser propriedade privada, devendo ser socializado. É por isso que o professor Saviani, no livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, no texto “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar” afirma (não citarei textualmente) a luta pela educação pública confunde-se com a luta pelo socialismo. Lutar pela educação pública é lutar em direção ao socialismo. Se há algo específico que eu gostaria de trazer nessa minha fala é que não conheço na educação brasileira um in-

telectual que articule de maneira tão clara, precisa e coerente, os diversos âmbitos de análise e de atuação.

Saviani parte da análise marxista da necessidade de superação do modo de produção capitalista, ou seja, adota um posicionamento político claro de engajamento nas lutas da classe trabalhadora. Um engajamento que adota a perspectiva gramsciana, como disse o professor Roberto Leher, de superação do momento econômico-corporativo em direção ao momento ético-político, ou seja, a catarse, a passagem da consciência de classe em si à consciência de classe para si, da luta como classe em si à luta como classe para si. O professor Saviani articula esse posicionamento com suas análises no campo da política educacional, como o professor Severino ressaltou, não só em termos de análise da legislação educacional, mas de posicionamento no campo da luta política educacional, luta pela transformação das leis da educação brasileira, como foi o caso da luta que o professor Saviani travou em relação à elaboração da LDB. Como se sabe, o professor Saviani elaborou um texto com propostas para a LDB, que foi encampado por um projeto surgido na Câmara dos Deputados, que foi se transformando ao longo das negociações ali realizadas, passando de um projeto originalmente socialista para um projeto social democrata. Infelizmente, porém, acabou sendo atropelado por um projeto que teve sua origem no Ministério da Educação e foi aprovado pelo Senado.

As elaborações, análises, posicionamentos e lutas que o professor Saviani apresenta no campo da política educacional, unem-se organicamente a proposições no campo propriamente pedagógico, das teorias pedagógicas, articulando o posicionamento crítico em relação às pedagogias hegemônicas a um posicionamento afirmativo em relação ao que fazer na educação escolar.

O professor Libâneo citou o texto do professor Saviani, intitulado “Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara”, que foi apresentado na Conferência Brasileira de Educação, de 1980. No meu entender, esse texto tem a mesma inspiração de um livro de George Snyders, “Pedagogia Progressista”, em que Snyders também mostra que em certos aspectos em que a escola tradicional foi acusada de ser retrógrada e conservadora, se apresentava, na verdade como algo bastante avançado e até ousado. A escola nova, que em muitos aspectos considerava a si própria como contestadora e inovadora, na verdade acabava se mos-

trando efetivamente como conservadora e em certos aspectos até regressiva. O professor Saviani também em seu texto faz a crítica da crítica que a escola nova fez à escola tradicional, não para defender a escola tradicional nem para adotar seu modelo, mas para, como ele mesmo diz, colocar a vara no ponto certo, já que ela estava flexionada inteiramente na ótica da escola nova. É um texto exemplar em termos de análise crítica das pedagogias hegemônicas.

Inspirei-me naquele texto para escrever meus trabalhos de análise crítica do construtivismo e das demais pedagogias que chamei de “pedagogias do aprender a aprender”. Na verdade, outra coisa não fiz senão aplicar ao construtivismo, à pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo, pedagogia dos projetos etc., o mesmo método de análise crítica que o professor Saviani empregou em relação à escola nova. Não vejo separação entre esse texto e outro, intitulado “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, também citado pelos conferencistas que me precederam nesta mesa, em que, de uma maneira extremamente rica e condensada, o professor Saviani lança as bases da pedagogia histórico-crítica. Em outros momentos ele afirmou que a pedagogia histórico-crítica, além de ter antecedentes históricos, teria seus fundamentos apresentados no texto “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”. De minha parte penso que esses fundamentos estão apresentados de forma bastante sólida e consistente no texto sobre a natureza e a especificidade da educação, sem desconsiderar a importância do outro texto e sem preconizar qualquer separação entre eles. Quanto mais estudamos e exploramos o texto sobre a natureza e a especificidade da educação mais a gente vê, como fez o professor Libâneo, relações com obras de outros autores. O professor Saviani com o seu brilhantismo e sua capacidade de síntese, nos apresenta naquele texto os fundamentos de sua teoria pedagógica de uma maneira que, numa primeira leitura, tudo parece muito simples, mas à medida que estudamos o texto mais profundamente, percebemos que, por detrás dessa aparente simplicidade, há uma profunda dialética no tratamento das questões educacionais.

O professor Saviani também relaciona, de uma forma muito clara e coerente, seu posicionamento como pesquisador, como formador de quadros de pesquisadores e educadores, como foi ressaltado pelo professor Severino, à sua luta militante pela educação pública brasileira

e ao que eu chamaria de um “radical antielitismo”. Ele é radicalmente antielitista, não vendo a universidade como um espaço para as elites, ou a educação como um processo para a produção de elites. Ao contrário, ele vê a universidade e a educação em geral como fundamentais para a superação de processos de elitização que existem na sociedade burguesa.

Mas o posicionamento radicalmente antielitista do professor Saviani não se transforma, como ocorre com outros intelectuais, na outra face da mesma moeda do elitismo, que é a romantização da cultura popular e do senso comum. Como foi ressaltado nas falas que me precederam, o professor Saviani nunca romantizou o senso comum, embora nunca tenha desconsiderado sua importância, fiel à tradição gramsciana, assim como nunca tenha desconsiderado a importância da cultura popular e das lutas populares. Mas ele não des-historiciza a cultura popular e as lutas populares. É por isso que o professor Saviani defende que a escola deve proceder, como lembrou o professor Severino, esse movimento de ascensão do senso comum ao nível da consciência crítica fundamentada científica e filosoficamente e eu diria também artisticamente, ou seja, pela apropriação do que há de melhor na produção humana em termos dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

A militância do professor Saviani, ao mesmo tempo em que se posiciona ao lado das lutas da classe trabalhadora, mas não se omite e assume teses que muitas vezes não se mostram muito bem recebidas por parcelas da intelectualidade que também se coloca ao lado das lutas populares e da classe trabalhadora. Não foram poucos os momentos na trajetória do professor Saviani, alguns dos quais presenciei de perto, em que ele foi atacado por aqueles que também se colocam ao lado da classe trabalhadora, sendo acusado de reformismo, ou de ortodoxia, entre outras coisas. Tais acusações decorrem, no meu entender, da falta de compreensão da importância, para a luta de classes, desse processo de socialização do conhecimento nas suas formas mais ricas.

O professor Roberto Leher, na sua conferência de abertura, nos chamou enfaticamente para travarmos esse combate em defesa de uma escola pública articulada com a luta e a organização da classe trabalhadora. E o professor Saviani na já mencionada introdução do livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica” mostra claramente que a organização da classe trabalhadora passa também pela

apropriação de conhecimentos que permitam a compreensão aprofundada das contradições que marcam a nossa sociedade.

Com tudo isso eu gostaria de reafirmar a atualidade da obra e da luta do professor Dermeval Saviani. A atualidade das ideias que ele defende para a sociedade brasileira e para a educação. Estamos, portanto, comemorando os 50 anos da trajetória desse intelectual e os 30 anos do HISTEDBR e quero participar dessa comemoração e desse balanço compartilhando daquilo que o professor Severino nos lembrou, citando o professor Saviani, isto é, o “otimismo crítico”. Outro dia, numa palestra que dei, alguém na hora do debate disse que ficava feliz em constatar que sou otimista e concordei que, de fato, eu o seja, embora espera que não se trate de um otimismo ingênuo. Considero que esses 50 anos da militância intelectual socialista, marxista, pela educação brasileira, do professor Saviani não foram em vão, assim como não o foram esses 30 anos do Histedbr. Nós estamos unindo forças, aprendendo mais sobre as lutas e sobre a realidade social brasileira e, embora estejamos num momento difícil e de muitas contradições, acredito firmemente que dessas contradições poderemos encontrar formas de nos organizarmos de maneira mais forte, mais firme e consciente, em defesa da educação pública que, ao lutar pela socialização do conhecimento, como tanto tem insistido o professor Saviani, esteja engajada na luta pelo socialismo.

Bem, como os dois conferencistas que me precederem terminaram de forma bonita suas falas, fiquei pensando como fazer o mesmo (risos na plateia). Tive uma ideia (risos). Em um de meus textos, sobre a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação, afirmei que “mesmo que o futuro diga que a luta não alcançou as vitórias desejadas, não nos retirará a satisfação de termos encontrado companhia valorosa pelo caminho”. Com certeza lutar ao lado do professor Dermeval Saviani é para todos nós uma honra e motivo de grande satisfação. Espero que nós tenhamos para ele também esse significado de companhia valorosa encontrada pelo caminho; que realmente nossa luta coletiva faça jus a esses 50 anos e que nós realmente avancemos em direção à construção de outro Brasil, por outra sociedade e outra educação brasileira. Obrigado!

SOBRE OS AUTORES

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Doutora em Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS, pelo PNPd/CAPES. Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar, campus Sorocaba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - GT UFSCar-Sorocaba, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR - GT Unicamp, pesquisadora do NEPHE, Núcleo de Estudos e Pesquisas Ética, Política e História da Educação, da UNIVÁS e do Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação - GPTeFE, UFSCar, campus Sorocaba.

Régis Henrique dos Reis Silva

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Desde 2017 é Editor da Revista *Revista Histedbr On-line*, do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, cuja sede nacional é na Faculdade de Educação da Unicamp.

José Claudinei Lombardi

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Agronomia, Área de Concentração: Sociologia Rural, pela Universidade de São Paulo. Doutorado em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Livre-docência em História da Educação na Faculdade de Educação da Unicamp. Professor Titular em História da Educação na Faculdade de Educação - Unicamp. Foi Secretário de Educação de Limeira, São Paulo, de janeiro de 2013 a janeiro de 2015. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - Nível 2 - do CNPq. Coordena-

dor executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”- (HISTEDBR).

Mara Regina Martins Jacomeli

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação. Coordenadora Geral do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp e Coordenadora local do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil), da mesma Instituição.

Roberto Leher

Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (julho de 2015 a julho de 2019). Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha Políticas e Instituições Educacionais. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Integra Comitês Editoriais de vários periódicos, entre eles: Educação e Sociedade, Margem Esquerda, Outubro, Temporalis, Trabalho Necessário, Humanidades (Costa Rica) e Universidade e Sociedade. Professor colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes. Bolsista Sênior da Cátedra sobre desenvolvimento IPEA-CAPES (2011 e 2012). Pesquisador do CNPq (até 03-2018) e bolsista do programa Cientistas de Nosso Estado -FAPERJ (até 07-2018).

Plínio de Arruda Sampaio Filho

Professor livre-docente do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (IE/UNICAMP). Com pesquisas na área de história econômica do Brasil e teoria do desenvolvimento, dedica-se ao estudo do impacto da globalização capitalista sobre a economia brasileira. Membro do conselho editorial de diversas revistas acadêmicas, entre as quais *Novos Temas* e *Marxismo XXI*. É autor de *Entre a nação e a barbárie: dilemas do capitalismo dependente* (Vozes, 1999) e de *Crônica de uma crise anunciada: Crítica à economia política de Lula e Dilma* (SG-Amarante, 2017); e organizador dos livros *Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial* (Sunderman, 2009); e *Jornadas de Junho: a revolta popular em debate* (ICP, 2014).

Dermeval Saviani

Graduação em Filosofia e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 1986 obteve o título de livre-docente. Em 1990 foi aprovado no Concurso Público de Professor Adjunto de História da Educação da UNICAMP; e em 1993 foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. Professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas ;História, Sociedade e Educação no Brasil; (HISTEDBR).

Claudia Alves

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Possui graduação em História e Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo. Foi presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) na gestão 2007-2009 e coordenadora do GT História da Educação da ANPEd, no período 2015-2017. Coordena o Grupo de Pesquisa História Social da Educação.

Carlos Eduardo Vieira

Professor Titular de História da Educação na UFPR, atuando no Programa de Pós-Graduação na Linha de Pesquisa “História e Historiografia da Educação”, desde 1998. Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE); Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2002. Doutor em História e Filosofia da Educação (PUC-SP-1998). Pós-doutorado nas Universidades de Stanford-EUA (2015) e Cambridge-UK (2008); Lídera o Diretório do CNPq História da Educação: Instituições, Intelectuais e Culturas Escolares no Paraná e coordena os seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE) e Núcleo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Modernidade (NEPHEM). Atuou como Professor Visitante na Stanford University (USA-2015); University of London, Institute of Education (UK - 2009); University of Cambridge, Faculty of History (UK - 2008);

Università Degli Studi di Firenze (ITÁLIA-1996). Foi editor da Revista Brasileira de Educação (RBE-ANPED - 2013-2016); Foi Coordenador do Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPED (2005-2007). Foi Bolsista da CAPES (Programa Estágio Sênior) em 2008 e 2015.

Patrícia Weiduschadt

Possui doutorado em Educação, ênfase em História da Educação pela UNISINOS e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente atua profissionalmente como Professora Efetiva da Universidade Federal de Pelotas, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação - Faculdade da Educação - e como pesquisadora no Programa de Pós Graduação em Educação da mesma unidade. Realizou pós doutorado em Educação na PUCRS. É membro SBHE e da ASPHE, Vice- presidente dessa associação gestão (2015-2016). Presidente da ASPHE (2017-2018)

Maria Helena Câmara Bastos

Graduação em História e mestrado em Educação - Planejamento da Educação pela UFRGS. Doutorado em Educação - História e Filosofia da Educação pela USP. Pós-doutorado no Service d'histoire de l'éducation/SHE-INRP (2000, 2010). Professora Titular em História da Educação - UFRGS (1995). Professora visitante do Institut National de Recherche Pédagogique/França (1996 e 2005); e na Università di Macerata/Itália (2016). Professora da Programa de Pós-Graduação em Educação e em História da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Editora da revista História da Educação/ASPHE. Coordenadora do GT História da Educação da ANPEd (2013-2015). Coordena o Connecting History of Education Working Group. Participa do grupo “TRANSFOPRESS Brasil” Imprensa em língua estrangeira entre identidade e alteridade.

Cláudio Félix dos Santos

Graduação em historia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor adjunto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) onde leciona nas licenciaturas e no Programa de

Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade. Pesquisador do Museu Pedagógico: Grupo de Pesquisa Estudos marxistas em memória e história da educação e da cultura (UESB) e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP).

Ana Elizabeth Santos Alves

Graduação em Economia pela Universidade Católica do Salvador. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-doutorado em educação pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual da Bahia - UESB. Orientadora de alunos de Mestrado e Doutorado. Membro do Museu Pedagógico da UESB e coordenadora do grupo de estudos e pesquisas História, Trabalho e Educação. Colaboradora do grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR Nacional.

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Possui graduação em História pela Universidade de Coimbra. Mestrado em Metodologia de Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Unicamp. Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora adjunta do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. Participa do Fórum em Defesa da Formação de Professores no Estado do Paraná como representante da Anfope.

Maria José Aviz do Rosário

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-Doutorado, na Universidade Católica de Brasília. Professora do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB/UFPA, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Licenciaturas em Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Física e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB (mestrado). Colaboradora da Universidade Estadual de Campinas, coordenando o grupo de estudos e pesquisa HISTEDBR-PA e membro da Sociedade Brasileira de História da Educação -SBHE. Representante da

UFPA no Fórum Municipal de Educação de Ananindeua-PA e Coordenadora do Programa de Conexões de Saberes-UFPA.

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Membro fundador e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba - HISTEDBR-PB, desde 1992 e do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista - GHENO, desde 2004. Foi membro da Diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE (Tesoureiro), no período de 2010 a 2013. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB.

Gilberto César Lopes Rodrigues

Doutor em Educação na área de concentração em Filosofia e História da Educação do PPGE/UNICAMP. Mestre em Filosofia na área de concentração em Filosofia da Mente, Epistemologia e Lógica do PPG da UNESP-Marília. Licenciado em Filosofia na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília. Professor Adjunto do Programa de Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) onde realiza pesquisas na área de Educação, Estado, Trabalho e Minorias. Vinculado ao Grupo de Pesquisa e Estudo HISTEDBR-UFOPA e em Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Territorialização; no Grupo de Pesquisa Indigenismo, Sociedade e Educação na Amazônia – ISEAM. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA e do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena da UEPA-UFPA-UNIFESSPA-UFOPA. Presidiu o processo seletivo especial indígena da UFOPA no ano de 2016. Coordenou o Programa de Educação da UFOPA no ano de 2017. É membro do Conselho Municipal de Educação de Santarém-PA .

Maria Cristina Gomes Machado

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais na área de Educação. Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM) onde trabalha desde 1990 e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado desta instituição desde 2001. Associada da ANPED (2000) e SBHE (2000). Membro de corpo editorial e parecerista de Revistas da área da Educação, como Cadernos de História da educação (UFU/MG) e HISTEDBR On-line (UNICAMP/SP), atua no Comitê Científico da EDUEM, editora da Universidade Estadual de Maringá. Autora de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos nacionais. Foi premiada no Concurso Nacional de Ensaio do Ministério da Cultura, da Fundação Nestlé de Cultura e Fundação Casa Rui Barbosa em 1999. Participa como líder no Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, bem como participa desde 1995 do Grupo de Estudos Sociedade, História e Educação no Brasil (HISTEDBR).

Cristiane Silva Mélo

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialização em Gestão Educacional (Administração, Orientação e Supervisão escolar) pelo Instituto Paranaense de Ensino (IPE) e Faculdades Maringá (FM). Especialização em Filosofia e Especialização em História. Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM - Mestrado/Doutorado) da UEM. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa - CNPq.

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Graduação em História, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto do curso de História, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho. Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/CAPES na UENP. Foi professor da Educação Básica, atuando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em redes pública e privada, na disciplina de História. Coordenou o Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da UENP (LEPHIS) (2014-2016). Coordenou o subprojeto História do PIBID entre os anos de 2014 e 2018. Orientou projetos de intervenção na Educação Básica por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE). Foi professor do PARFOR-Segunda Licenciatura (2013-2015), no curso de História. É líder do Grupo de Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil: GT Histedbr Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR).

Gizeli Fermino Coelho

Pedagoga. Especialização em Arte e Educação pelo Instituto Paranaense de Ensino – IPE. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM - Mestrado/Doutorado). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa - CNPq. Atualmente é orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação EaD da Unicesumar.

Mario Borges Netto

Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor da Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis, no curso de Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação e Marxismo, vinculado ao HISTEDBR. Atua em pesquisas sobre história da educação pública no Brasil e intelectuais.

Maria Isabel Moura Nascimento

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais de Americana. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutora em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2011). Bolsista de Produtividade em Pesquisa-Fundação Araucária 2014/2016. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG onde trabalha desde (1990) e atua como Professora no curso de graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado desta instituição. Membro do Comitê Científico de Ciências Humanas do PIBIC/CNPq-UEPG, (2008/2010). Assumiu em (2009/2012) titularidade como membro do Comitê de Assessoramento da Educação (CAAs) da Fundação Araucária. É associada da SBHE. É membro de corpo editorial e parecerista de Revistas da área da Educação, como: HISTEDBR Online (UNICAMP/SP), Olhar de Professor (UEPG/PR), Periódico da Revista Roteiro Editora Unoesc, Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem/PR); Participa como líder no Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação dos Campos Gerais - PR cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, bem como participa desde 1992 do Grupo de Estudos Sociedade, História e Educação no Brasil (HISTEDBR)

Manoel Nelito Matheus Nascimento

Bacharel e licenciado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor adjunto do Departamento de Educação (DEd) do Centro de Educação e Ciências Humanas. Professor e orientador de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Graduada em História, Mestre e Doutora em educação pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2017). Professora adjunta do curso de Pedagogia, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho. Foi professora da Educação Básica, atuando no Ensino Fundamental II na disciplina de História. Foi coordenadora adjunta do Laboratório de Aplicações Pedagógicas Interdisciplinares (L@pis) (2014-2016). Coordenou o subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) na UENP. (2013-2016). Foi coordenadora institucional do Programa de Apoio à Docência (PRODOCÊNCIA) (2014-2015). Ministrou cursos de formação específica e de área e participou de mesas redondas no Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE). Foi professora do PARFOR Segunda Licenciatura (2014), no curso de Pedagogia. É líder do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil: GT Histedbr Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR).

Elza Peixoto

Mestre em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pós-Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de Lisboa (2014-2015). Professora Adjunto 3 da Universidade Federal da Bahia (2011-). Atuou no Programas de Pós-Graduação Mestrado Associado em Educação Física UEM/UEL (2008-2013). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA, linha Educação, Cultura Corporal e Lazer. Orientadora de Mestrado e Doutorado. Atuou como pesquisadora nos projetos (a) do Diagnóstico Nacional do Esporte; (b) Epistefe Nordeste; É membro do Grupo HISTEDBR e líder do Grupo Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação. Editora da Revista *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*.

Juliana Gonçalves Gobbe

Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade São Francisco. Mestre em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Coordena o blogue Tecendo em Reverso e o Coletivo Abraço Cultural.

Viviane Cardoso da Silva

Pedagoga e Especialista em Políticas de Gestão e Financiamento da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, na linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação.

Antonio Joaquim Severino

Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Na PUC/SP, apresentou seu doutorado, defendendo tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1972. Prestou concurso de Livre Docência em Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, em 2000. Em 2003, prestou concurso de titularidade. Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP, ora atuando como docente colaborador. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, Universidade Nove de Julho, de São Paulo, onde lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação - GRUPEFE. Dentre suas publicações, destacam-se Metodologia do trabalho científico (Cortez, 1975; 21. ed. 2000); Educação, ideologia e contra-ideologia. (EPU, 1986); Métodos de estudo para o 2o. Grau (Cortez, 1987; 5. ed. 1996); A filosofia no Brasil (ANPOF, 1990); Filosofia (Cortez, 1992; 5. ed. 1999); Filosofia da Educação (FTD, 1995; 2. ed. 1998); A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação (Vozes, 1999), Educação, sujeito e história (Olho d'Água, 2002) e vários artigos sobre temas de filosofia da educação.

Newton Duarte

Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Doutor em Educação pela UNICAMP. Desde 1988 é docente da UNESP e leciona no campus de Araraquara. Nessa universidade obteve, em 1999 o título de Livre-Docente e em 2009 foi nomeado para o cargo de Professor Titular. De agosto de 2003 a junho de 2004 realizou pós-doutorado na Universidade de Toronto, Canadá e de agosto de 2011 a julho de 2012 foi pesquisador visitante na Universidade de Sussex, Inglaterra. Coordena o grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação que conta com pesquisadores de várias universidades brasileiras. Pesquisador associado ao Institute for the Humanities, University of Simon Fraser, Vancouver, Canadá. É autor de livros, capítulos de livros e artigos, publicados no Brasil e no exterior. Entre seus trabalhos destacam-se os livros: Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos (2016); A Individualidade Para Si (2013), Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2000); Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? (2003); Crítica ao Fetichismo da Individualidade (2004); *Critical Perspectives on Activity: Explorations across Education, Work and Everyday Life* (2006) co-editada com Peter Sawchuk e Mohamed Elhammoumi; *Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: Sete Ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica* (2010) em coautoria com Sandra Della Fonte; *A Pedagogia Histórico-Crítica e a Luta de Classes na Educação Escolar*(2012) em coautoria com Dermeval Saviani. Seus atuais projetos de pesquisa são: 1) A liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica; 2) Arte e formação humana em Lukács e Vigotski; 3) A perspectiva marxista em educação e as pedagogias contemporâneas.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	História e historiografia da educação: debates e contribuições
Orgs.	Luciana Cristina Salvatti Coutinho - Régis Henrique dos Reis Silva - José Claudinei Lombardi - Mara Regina Martins Jacomeli
Formato	A5
1ª Edição	Novembro de 2018

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Ana Elizabeth Santos Alves
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Antonio Joaquim Severino
Carlos Eduardo Viera
Cláudia Alves
Cláudio Félix dos Santos
Cristiane Silva Mélo
Dermeval Saviani
Elza Peixoto
Flávio Massami Martins Ruckstadter
Gilberto César Lopes Rodrigues
Gizeli Fermino Coelho
José Claudinei Lombardi
Juliana Gonçalves Gobbe
Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Manoel Nelito Matheus Nascimento
Mara Regina Martins Jacomeli
Maria Cristina Gomes Machado
Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Maria Helena Câmara Bastos
Maria Isabel Moura Nascimento
Maria José Aviz do Rosário
Mario Borges Netto
Newton Duarte
Patrícia Weiduschadt
Plínio de Arruda Sampaio Filho
Régis Henrique dos Reis Silva
Roberto Leher
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
Viviane Cardoso da Silva



NAVEGANDO

