

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

HISTORY OF EDUCATION



Vol.10 n° 19 jan./jun.2015
p. 27 - 38

José Maria de Paiva¹

*para Alessandra,
in médio rerum gestarum*

RESUMO: O objeto material deste artigo é a História da Educação. O objeto formal é a vivência. O percurso metodológico se inspira na Fenomenologia, enfatizando o *é* e o *ser-com*. Parte-se do conceito de *história* e do conceito de *educação*. Identificada com *ensino*, como tarefa da escola, a educação é desdobrada em vários aspectos: a organização, o governo, o currículo, a metodologia. Posto isto, percorrem-se os períodos na História da Educação brasileira, às vezes questionando abordagens feitas, outras vezes enfatizando enfoques a serem feitos.

PALAVRAS-CHAVE: Historia da educação, Metodologia da pesquisa, historiografia.

ABSTRACT: The article deals with the History of Education in general, and with the educational experience in particular. Its methodological incursion is inspired by phenomenology with the purpose of emphasizing the being in a relational way. It takes the concepts of history and education as a start point to discuss several aspects usually identified with teaching considered as the school's primary task, such as organization, government, curriculum and methodology. Finally, the article focuses on the history of Brazilian education calling into question established approaches, and highlighting possible approaches which are still to be explored.

KEYWORDS: History of education, research methodology, historiography

Este artigo tem como objeto a *História da Educação* vista, em primeiro lugar, num plano teórico e, em segundo lugar, relacionando-a à experiência no Brasil. Para dizê-lo, é preciso explicitar o que se entende por *história* e o que se entende por *educação*. Justifico a escolha do tema pelo lugar que a História não tem nem no processo educativo, nem no elenco curricular. Ela é tratada como apêndice ilustrativo do conteúdo de

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

² História, neste texto, abrange e a história (*res gestae*) e a historiografia (*rerum gestarum*). Uso da minúscula para falar de uma e de outra. Sobre este tema, numa abordagem “tradicional”, ler, de José van den Besselaar, Introdução aos estudos históricos (São Paulo: Herder, 1968, 3ª ed. [1956]). Ler ainda, de GARDINER, Patrick, Teorias da História (Lisboa: Gulbenkian, 1984 3ª ed [1959]); de Erich Kahler, Que es la Historia? (Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992 [1964]); de José Ortega y Gasset, Historia como sistema. (Madrid: Revista de Occidente, 5ª ed., 1966 [1941]); de Karl Jaspers, Origen y meta de la Historia (Barcelona, Altaya, 1994).

disciplinas mais importantes, como Filosofia, Sociologia, Economia e outras. É preciso uma compreensão de história que redimensione a educação; mais, que redimensione a compreensão do viver.

O que é história? A história se pôs como narrativa dos fatos passados. Por ela ficava-se sabendo dos acontecimentos, e do como se chegara ao presente vivido. Narrar se entendia como dizer o que acontecera, embutida aí a afirmação da verdade. Desde os primeiros relatos, a história se pôs como crônica, contando os acontecimentos. A crônica é um estilo próprio de sociedades que sobrevivem alicerçadas numa única interpretação da realidade. Esta pode ser *política*, referindo-se a sociedades com governo autocrático, como pode ser *religiosa*, como aconteceu na Europa sobretudo entre os séculos V e XVI. Esta forma de exposição tem vigência até hoje: basta correr os livros de história.

A busca do que seja história torna imprescindível a análise de dois pressupostos. O primeiro diz respeito à consistência disso que se chama *fato*. O segundo, à consistência disso que se chama *ser*. Discutidos os pressupostos, têm-se as condições de saber a história.

O *fato* se entende como acontecimento: objetivo, real em si mesmo. Pense-se nos fatos *Descoberta, Independência, Proclamação da República*: aconteceram! Mesmo sabendo que havia pessoas envolvidas, não se pensa nelas a não ser como parte/condição dos fatos. Estes superam as pessoas: têm consistência em si. À história cabe descrever seu sucedimento, seus pormenores, montando os diversos passos que levaram ao fato completo. Os fatos parecem se sustentar. Carr o sintetiza “A convicção num núcleo sólido de fatos históricos que existam objetiva e independentemente da interpretação do historiador é uma falácia absurda, mas que é muito difícil de erradicar”. (15)

É preciso, então, se perguntar: em que consistem? Defino *fato* como *relações praticadas*. As pessoas interagem socialmente, cada uma se pondo a seu modo, todas produzindo uma nova maneira de ser. Para se referir a esse conjunto de relações praticadas, não dá para, toda vez, explicitar todo o jogo: reduzimos o complexo a um nome. Esse nome é uma abstração. O concreto é o que cada um praticou no contexto social: são as relações. Isto quer significar que o fazer história é tratar de pessoas e, não, de fatos coisificados. Não há fato estático. Todo *fato* implica processo, pois se trata de pessoas, umas em convivência com outras. Nesta convivência as pessoas se põem inteiras, carregadas de afeto, interesse, significados, dissimulações, conhecimentos, humor, competências etc. Ao descrever as relações vividas, cada um o faz a partir de si, de sua experiência, dando pois a tudo um contorno pessoal. As pessoas, sendo diferentes, uma da outra, contam assim *fatos* diferentes. O mesmo fato teria, pois, muitos desenhos, todos verdadeiros, por explicitarem a participação real dos conviventes.

Isto nos leva a questões fundamentais: qual o lugar epistemológico das relações? Se cada pessoa desenha sua participação a seu modo, é possível um relato *geralverdadeiro*, a interpretação se fazendo mero requinte? Põe-se logo a questão: o que vem a ser *comunicação*, já que cada um age e diz a partir de si? Para além destas questões, há uma pergunta acre, cuja resposta é necessária, mas não cabe nesta abordagem: o que faz um significado predominar sobre os demais?

Este entendimento só é possível, entendendo as pessoas como *sujeitos*. *Sujeito* significa *posto sob*. O que é *posto sob* se faz fundamento de tudo que é *posto sobre*, dando-lhe pois sua configuração. Toda realidade captada por um *sujeito* não se nos põe como ela é, mas como formatada por ele e interpretada por nós. Todo conhecimento é, assim, *subjetivo*. Aos que não aceitam esta tese, deve-se-lhes perguntar: como alguém pode falar de alguma coisa, sem que seja ele que fale? Não é a própria pessoa o ponto de partida para o entendimento que tem da realidade? Como o outro entraria em sua “mente”, sem que a “mente” lhe abrisse as “portas” e, recebendo-o, o formatasse? A pessoa conforma, dá forma, com efeito, a todo o seu agir, a todo o seu conhecer, a todo o seu ser.

O ser, na civilização ocidental, foi entendido como fixo, imóvel; se fez *essência*, na acepção aristotélico-escolástica. Esta distingue a *essência* da *existência*: *Essência é aquilo pelo qual algo é o que é. Por exemplo, a essência do homem é aquilo pelo qual o homem é homem, a saber, animalidade com racionalidade. O ser é aquilo pelo qual algo é: existência.* (BOYER, 1937, v. I, p. 309) A *essência* se diz *substância* enquanto é em si e sustenta outras qualidades, chamadas então de *acidentes*. (ib. v. II, p. 346) Esta forma de entender a realidade, que se fez senso comum, contradiz a experiência de cada pessoa, que se sabe una e múltipla: uma inteireza, sem possibilidade de divisão. Por mais que uma pessoa se descreva em partes, sabemos que as partes não são pequenos pedaços acrescentados ao ser, mas são, eles próprios, descrição do ser, uno e indivisível.

Para que haja mudança desta forma de compreender, faz-se necessário suspender o uso da palavra *ser* como substantivo. Eu uso, em seu lugar, a expressão “o é” ou “o sendo”, que diz mais convincentemente ação. Ação, a gente sabe o que é, mas não cabe em definição. Um é ativo é redundância. O é é, todo ele, *atividade* concreta, sob mil formas, todas sinalizando seu estado de *perfeição*. Entenda-se por *perfeição*, não o mais alto nível numa escala de valores, mas a máxima realização das possibilidades, no momento dado. A capacidade ocidental de fazer abstração dificulta a percepção da unidade real. Assim, traduzindo abstratamente o é em *conjunto de formas de expressão*, ele se vê configurado como polo de união: não mais como unidade, mas como um agregado, até coerente, de muitas unidades.

A angústia crescente com o malogro das esperanças em um mundo equilibrado na distribuição dos bens e da riqueza, prometido pelo capitalismo, levou o homem ocidental a criticar os princípios de seu entendimento do real. Em termos filosóficos, se pôs o Existencialismo e, mais adiante, a Fenomenologia. Em termos históricos, como se verá adiante, temos a sensibilidade cultural em contraponto à ciência positivista. O homem enfatizou o *ser* como *existência*, como um *estar-aí*, como um *ser-com*, afirmando o real como totalidade imediata, uma realidade *presente*. Tudo *está-aí*. Esta percepção do real como *presente* faz o homem se jogar na totalidade, não se sentindo mais *separado* e, sim, identificado com o seu entorno. *Odistanciamento* se torna uma categoria pura.

Pergunta-se, então, o que é *história*? História é o relato das experiências, entendidas estas como o *atravessar*, quase um buscar caminhos, a partir daquilo que se é. Este é o significado etimológico da palavra. A vida é uma *experiência*. O importante para a história é abordar seus temas como realidades vividas, num desdobrar ininterrupto, carregado de infinitas marcas singulares, conjugando-as com tantas outras das pessoas em circunstância. Não relata ela fatos *objetivos* – *impessoais* por terem ultrapassado a esfera subjetiva – mas, sensibilizada pelo que é, relata os significados vividos, isto é, feitos atos, *praticados*. Esta história supera a abordagem tradicional, carregada de pré-conceitos positivistas. Mudou-se, com efeito, a compreensão da realidade.

O significado traduz a construção da realidade feita pelo homem. As coisas em si, por mais que afirmemos sua existência autônoma, se fazem signos, i.e. portadoras de significados que o homem lhes imprime. Os significados são vivências humanas e, não, *essências* das coisas; não estão nas coisas: o homem é que os põe nelas. Por isto, estão em constante alteração, a interpretação fazendo-se a marcado procedimento humano. A história deve narrar o entrelaçamento das significações, centrada no é dos homens. A micro-história quis mostrar justamente isto. Focando a pessoa concreta, chega-se mais realisticamente a uma interpretação casuística, negando qualquer padrão universal.

No fazer história, é o historiador que se mostra, ele sendo o *micro* que dá forma ao seu tema-objeto. Ele próprio tem que se saber *sujeito*, o que lhe facilita tratar seu objeto, os homens, também como *sujeitos*. Esta é a história que tem que ser feita.

O segundo tópico a desenvolver é o entendimento que se deve ter de *educação*. A

educação, na acepção geral, tem por objetivo fazer com que as pessoas se desenvolvam em busca de mais e mais aperfeiçoamento. Durkheim faz referência a Kant: *o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz. Pensa-se imediatamente na criança, atribuindo essa tarefa aos pais e aos adultos. A definição dada por Durkheim se tornou corrente.*

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

Ponho, todavia, em questão essa concepção, fundado no princípio de que é a partir de si que toda pessoa entende o mundo. Também a criança. A relação com o outro, respeitada sua natureza e respeitado seu objeto, é explicitação do *eu*. Todas as manifestações do *eu* são vivências: nada é de fora; o de fora é simples ocasião, embora ocasião necessária, para o *eu* se mover. Todo processo vital corresponde à assimilação do *outro*, assimilação feita pelo *eu*: iniciativa sua, portanto; ele determinando a recepção. O *outro* se põe sempre como circunstância, termo de relacionamento e, não, de moldagem.

Por isto, defino a *educação* como *aprendizagem da forma de ser*. A *aprendizagem* é um fazer seu o outro que lhe está à frente; mais restritamente, é o *se fazer*. Em *aprendendo* o outro, a *forma* que o *eu* tinha passa a ser diferente, marcada que foi pelo contato com o outro – o outro acolhido na medidas condições do *eu*. Essas condições ou *essaformação* são abstratas: têm sua história, história que é um contínuo processo de *trans-formação*. O *estar-aí*, que é um *estar-aí-se-sabendo*, é isto que chamo de conhecimento. O conhecimento é se saber na forma em que se está. Não há necessidade de raciocínio, de re-flexão: se saber é dar conta de si, inteiro, sem mediação alguma. O *ser assim* é, ele próprio, conhecimento. Todos os *eus*, o das crianças também, agem se sabendo *trans-formados* pelo contato com o outro, sem precisar fazer esforço qualquer. A forma, com efeito, condiciona a assimilação, ação sua, mostrando com isto o caráter de iniciativa que tem o *eu* no processo de educação.

Qualquer que seja a situação, as pessoas estão em relação, ou seja, numa atividade que compreende o outro: dá-se nisto o que chamamos de *educação*, no sentido definido acima. O historiador, no exercício do seu ofício, pode fazer escolha de casos, mas em todos eles o foco deve ser sempre os *eus* na sua totalidade e nas suas relações. Com efeito, a *totalidade* que cada um é não pode ser ignorada, alienada, fragmentada: há que se fazer o maior esforço para englobar na unidade os mais variados aspectos. Todos eles constituem a *forma de ser*, não como desenho externo, nem como uma soma de caracteres, mas como expressão da unidade/totalidade que o homem é. Partir de um aspecto não desobriga o historiador de contemplar a unidade. Todo este exercício nada mais é, efetivamente, que o trazer à tona as experiências sociais, a partir da própria experiência.

O que chamamos de *resistência* no processo das relações nada mais é que a estampa do processo pessoal de *assimilação*, variável conforme as qualidades da forma de cada um. Aquilo que o *eu* é condiciona suas possibilidades de continuar a *ser*, a agir. O historiador deve, pois, estar atento ao processo *relacional* histórico, observando o jogadas formas de *assimilação* que levam à *trans-formação*, refazendo assim o seu desenho. Não pode, por isto, generalizar, atribuindo a todos um mesmo entendimento da realidade, uma mesma disposição para o continuar social, uma mesma medida de relação. Quando assim procede, não só falseia a realidade, mas ainda está conferindo primazia a uns e excluindo a muitos outros.

O vocábulo *educação* passou a designar o *ensino* escolar. O próprio ministério, que nos albores da República era designado como Ministério da Instrução Pública (Correios e Telégrafos), passou, desde 1930, a ser intitulado como da Educação. Instrução, no entanto, é

o objeto específico da escola. Compete-lhe organizar pedagogicamente o contato do aluno com os conhecimentos, numa graduação que facilite a aprendizagem. Como diz André Perrin

Tratava-se de saber se o fim da escola era educar ou instruir. Do que precede, poder-se-á deduzir que, mesmo se esta dupla responsabilidade lhe cabe, importa reconhecer-lhe, antes de qualquer outro, o encargo de instruir. De um lado, porque ela deve primeiramente assumir a tarefa que só ela é capaz de cumprir e que nenhuma outra instituição cumprirá em seu lugar se ela o deixar de fazer. Mas também, e talvez mais profundamente, porque, se é possível educar sem instruir — o que gerações de pais iletrados fizeram — o inverso não é verdade: há na instrução, entendida em sua verdade, uma dimensão educativa.

Essa identificação entre *ensino* e *educação* se deu no começo do século XX. Desconheço as razões imediatas. Talvez se tenha sentido a urgência de adaptação da escola às novas condições sociais, que redistribuíram funcionalmente as pessoas, ensejando-lhes por consequência a possibilidade de ascensão. A escola seria um instrumento privilegiado para tais transformações, introduzindo as pessoas nos conhecimentos necessários para que isso acontecesse.

Postos estes princípios, devem ser levantados e estudados os mais variados aspectos da função da escola ou, em outras palavras, a escola no cumprimento da competência a ela socialmente atribuída. Como se põe a escola para realizar sua função? O historiador da Educação não pode se limitar à análise de um aspecto: é preciso fazê-lo no contexto pleno da escola. Tem que conhecer as partes, suas competências, para entender o todo. Tem que entender o todo para abordar com propriedade as partes.

As pessoas, sendo o mais importante, toda a análise deve tê-las como referência. Por isto, o primeiro tópico a contemplar são as pessoas que compõem a escola: alunos, professores, pessoal de serviço, administradores, famílias. Todas elas são, primeiramente, *umas, inteiras*, sem divisões, manifestando-se em relações. Avaliar-las compreende, assim, avaliar o tipo de relação praticado: quem são essas pessoas, como elas se entrosam, como se respeitam, qual o humor, quais os conhecimentos, quais os pontos de vista, qual a compreensão da vida, qual seu lugar na busca dos fins que a escola se propôs. Enfocar as pessoas pode parecer princípio de um tipo de historiografia, a micro-história. Mas não: as pessoas são o único objeto de qualquer história. A história objetiva nega isto e realiza uma história em que as pessoas desaparecem.

Esta visão de história sem pessoas foi decorrência da afirmação dos princípios positivistas, exacerbando-se com o Estruturalismo. A estrutura ou o sistema é que há. Lévi-Strauss assim o expressa: *Para atingir o real, é preciso antes de mais nada, afastar a vivência.*

O espírito positivo ... é diretamente social, tanto quanto possível, e sem nenhum esforço, precisamente por causa de sua realidade característica. Para ele, o homem propriamente dito não existe, existindo apenas a Humanidade, já que nosso desenvolvimento provém da sociedade, a partir de qualquer perspectiva que se o considere.

Os historiadores deveriam, dali em diante, se afastar do único, do acidental (o indivíduo, o acontecimento, o singular), para investir na única coisa que poderia tornar-se objeto de um "estudo científico: o repetitivo e suas variações, as regularidades observáveis a partir das quais seria possível induzir leis.

O historiador tem que ter claro o quadro de relações organizacionais e tê-lo como objeto. O quadro diz respeito às competências de cada parte no conjunto de pessoas reunidas na escola. Competência tem dois sentidos: alçada e qualidade. Cada parte tem uma função, primeiro sentido, e uma qualidade, segundo sentido. Uma não acontece sem a outra. Ambas comprometem o resultado dos objetivos pretendidos. Cada integrante da escola deve conhecer bem o conteúdo de sua alçada e realizá-lo com qualidade. Sem isto, ele não

estará contribuindo para a realização dos fins da escola. Há que se levantar o que cabe a cada parte e observar, na prática, a conjugação do todo.

Imediatamente correlato, um segundo aspecto, objeto da narração historiográfica, diz respeito à esfera de *governo* da escola. Qual seria o *leme* nas diversas sociedades? Há que se buscar quem e como se fazia a instrução, qual seu conteúdo, a quem atendia. Há uma distinção nítida entre a escola de uma sociedade *afetiva* e a escola de uma sociedade *mercantil/individualista*. E, nesta última, há que se observar o processo de transformação na medida da evolução capitalista. Na primeira, predominava o mestre “espiritual”; na segunda, o Estado, entendido como forma de organização dos indivíduos decorrente de um pacto de convivência. O Estado podia assumir diretamente a tarefa, como podia delegá-la. O *leme* estava em suas mãos. Neste item há que se abordar comparativamente a escola pública, a escola religiosa, a escola privada.

Um terceiro tema seria o currículo, entendido tanto como disposição dos conhecimentos a serem ensinados/aprendidos, quanto como forma de praticá-lo. Que concepções de ciência se tinham para catalogar as disciplinas, qualificar sua importância, estabelecer carga horária, propor quesitos de avaliação? Em que concepções se fundavam? Como a organização das disciplinas no seu conjunto e de cada uma na sua especialidade atendem aos objetivos escolares?

A metodologia de ensino e a de aprendizagem devem ser discutidas tendo em vista as características do alunado. O tipo de sociedade delimita as características do processo. A sociedade rural leva a uma visão de mundo; a industrial, a outra. A escola foi uma e, depois, foi outra. Hoje, a cibernética alterou profundamente o modo de entrar em contato com a realidade, levando a uma relação *imagética* e, não mais, racional. O historiador tem que estar atento a esta questão. A disciplina metódica deve ser analisada, tanto no que diz respeito à observância do tempo de estudo, quanto à graduação das matérias, segundo sua situação social.

Outro objeto de estudo são os lugares e os prédios em que foram instaladas as escolas, sua arquitetura, a distribuição do espaço. Isto traduz seu significado social.

Tema também da história da educação é a organização em associações e sindicatos das diversas partes da escola, buscando observar a formação continuada, sua situação profissional, tendo em vista a qualidade da escola.

Ao historiador compete, pois, conhecer a literatura pedagógica publicada nas diversas épocas: livros, revistas, leis e decretos, congressos.

É possível fazer uma história *total* com tantas exigências? O homem racional não tem essa possibilidade: ele apreende aspectos, não apreende a totalidade; ele *pensa* em termos abstratos, não em termos concretos. Esta é a nossa condição. Toda história nossa contemplará aspectos. Não absolutizará sua narrativa, incapaz que é de traduzir, num só ato, a variedade de experiências contidas nos fatos que escolheu como matéria. Haveria como se fazer história da totalidade? As comunidades *afetivas* viam o outro na sua inteireza. Por esta razão, marcadas pela apreensão direta do *real*, em termos pois de totalidade, nem tinham como *pensar* abstratamente. Não fariam história.

A história racional deverá ter como ponto de partida e como ponto de chegada o *eu*, o vivido por pessoas. O princípio da micro-história — partir do menor para chegar ao maior — deve se pôr agora como *partir do menor para encontrá-lo sempre numa multiplicidade incontável de relações, todas entre “eus”*. Todas as pessoas de um grupo social compartilham da mesma *situação*, ainda que se manifestem diferentemente. Relação, com efeito, supõe o *outro*, o *não-igual*. O historiador observa as relações e as narra: não lhe compete adjetivá-las, julgá-las, mas tão somente dispô-las. Não há, pois, *marginalidade* em contraponto a parâmetros do “centro”, como muitos definem o característico da micro-história: todas as expressões explicitam o processo da convivência, do *ser em comum*. Ao

historiador cabe narrar as formas assumidas.

Quero insistir em dois aspectos, importantes para a narração historiográfica. O primeiro diz respeito à institucionalização do ensino, encarnada no aparelho escola. Instituição designa a redução do *peçoal*, do *individual*, a um coletivo, que ganha personalidade social, jurídica. Isto leva a uma conformação das pessoas, condicionadas então a modelos comportamentais. A instituição tem suas próprias normas, a que as pessoas devem sujeitar-se. Isto conhecido, faz-se necessário levantar as regras, seu modo de funcionamento, a modelagem das relações pessoais etc.

O segundo é a abundante literatura que aborda os fatos como produzidos institucionalmente. A História da Educação trabalha com a *educação* como algo uniforme, valendo para todos. As pessoas desaparecem enquanto autores. Apresentam-se modelos. Esses modelos são os que das mais diversas sociedades nos dizem os documentos que nos chegaram. Talvez traduzam com certa fidelidade a prática do grupo que lhes deu origem, normalmente práticas do “centro”, sem traduzir a prática de outros grupos, da “periferia”. Mais, nem os documentos nem as histórias dizem das relações que os grupos *modelares* e os grupos inferiores estabelecem entre si, influenciando-se uns aos outros, de forma que, no cotidiano, convivam harmoniosamente. E isto precisa ser feito.

Baseado nas considerações até aqui expostas, apresento considerações sobre o conteúdo proposto por alguns autores, percorrendo *grosso modo* a divisão comum em História Colonial, História no Império, História na República.

A época *colonial* compreende os anos desde a instalação portuguesa até a proclamação da independência (1822). São três séculos, que não podem ser resumidos num só rótulo. É preciso acompanhar o desenvolvimento da sociedade, observando o número e a origem dos habitantes, a diversidade de posição social, o modelo de relações, sua *administração*, o espaço ocupado, a prática econômica, as ações praticadas, as crenças e valores, os costumes, para se entender sua *forma de ser*.

Uma primeira observação diz respeito ao entendimento que os autores têm da sociedade que aqui chega. O rei aparece como o governante, no sentido que lhe damos atualmente. A Igreja, como uma instituição paralela. O ensino, *literário*, como destinado à elite. Os jesuítas, como monopolizadores da *educação*.

A constituição de Portugal se deveu, em muito, à prática mercantil, os concelhos do Sul se sobrepondo aos feudos do Norte, fortalecendo a monarquia. (séc. XIII-XV) Lenta, mas continuamente, foi se desenvolvendo o Estado burocrático; consistentemente, a partir do século XIII. Persistia a representação que do governo real se fazia: *Ego ... dei gracia rex ...* E todos continuam: *pella graça de Deus rey de Portugal*. A graça de Deus legitima a autoridade do rei, cabeça do corpo social. *A identidade religiosa cauciona a identidade territorial e política*. Estes dois modos de representação, presença de Deus e corpo social, entrelaçados, formatavam os entendimentos e as ações. Havia uma comunhão de vida — *religiosamente* desenhada — cada parte contribuindo com sua competência para o bem comum.

No ocidente medieval, a partir do século XII, a metáfora corporal passa a constituir, entre os homens do saber e do poder, uma recorrente explicativa da organização da sociedade, da sua coesão e interdependência.

Assim, ao rei competia promover a vida em sociedade. Era como se tudo coubesse ao rei, ele distribuindo as tarefas e acompanhando sua execução. Ele era a mão de Deus guiando o corpo social. À Igreja cabia estimular os cristãos na fidelidade a Deus, indicando o caminho da salvação, pregando, corrigindo, oferecendo os recursos sacramentais, interpretando casuisticamente as dúvidas e incertezas de cada um, sustentando enfim a compreensão que se tinha do viver. Todas as partes do corpo social deveriam, sob a supervisão do rei, cumprir com o que lhe era específico. A intromissão de uma parte na área de competência de outra parte acontecia, o rei devendo corrigi-la. O lugar

da Igreja nesse contexto deve ser entendido nesta visão *corporativa* e, mais, na visão *religiosa* que se tinha do real. Há que se acompanhar a história para observar por que a Igreja foi sendo do jeito que foi, exercendo uma influência não apenas no tocante à vida religiosa, mas também no tocante à participação política, administrativa, econômica e, mesmo, militar.

Nestes termos, o rei enviou os padres da Companhia de Jesus para cumprir com uma de suas obrigações: a de evangelizar os índios. Tratava-se de uma delegação. Um dos instrumentos, de que a Companhia se utilizou para a continuidade de sua missão, foi o colégio. À época, a palavra significava o conjunto de jesuítas, sob a direção de um superior, no cumprimento de sua missão, a evangelização se destacando. A formação escolar atendia à continuidade. É verdade que, com o desenvolvimento da sociedade, o colégio foi se transformando em formador de *letrados*, que atendessem às necessidades da Administração.

Duas observações importantes para o historiador. A primeira diz respeito ao conteúdo ensinado. As *letras* eram o objeto. Além da Gramática (latina), havia o curso de Humanidades, culminando com o de Retórica. Tal currículo correspondia ao tipo de sociedade existente, em que o Direito predominava, ao lado da Filosofia e da Teologia. Não havia a disciplina *Ciências*. Nenhum colégio europeu tampouco o tinha. Havia conhecimentos científicos que se transmitiam nos *comentários*. O currículo estava ajustado à sociedade.

A segunda observação diz respeito à chamada elitização do ensino. Na visão *corporativa* de sociedade, cada grupo tinha sua *função* e tinha que se preparar para ela. As *letras* atendiam sobretudo aos administradores (governo, magistratura, advogados) e ao clero. Destinavam-se, pois, a eles. Há uma crítica a esse ensino, afirmando-o *elitista*, desconhecendo pois o tipo de sociedade então vigente. E, contra-argumentando, a *elitização* caberia primeiramente à sociedade como um todo, sociedade essa que formataria sua escola como as demais instituições.

Pode-se afirmar que, já por volta de 1580, havia uma sociedade estável. Segundo Calógeras, haveria, em 1583, 57.000 habitantes no Brasil: 25.000 brancos, 18.000 índios e 14.000 negros. Contreiras dá, para 1600, 100.000 habitantes: 30.000 brancos e 70.000 entre Soares de Sousa, *oitocentos vizinhos, pouco mais ou menos*, isto é, umas cinco mil pessoas. Economicamente, a plantação da cana de açúcar foi o objetivo dos portugueses. Para que tivessem sucesso, desenvolveram grandes propriedades monoculturais, cujo centro era o engenho. Só na Bahia, havia quarenta e sete senhores de engenho. Precisava-se de muita mão-de-obra, o que levou ao regime de escravidão. Por um século e meio, a cana de açúcar foi a base da economia brasileira. A sociedade das cidades e dos engenhos vivia uma estabilidade. Que tipos de relação eram praticados? A submissão rígida, conformada em gestos e figuras religiosas, caracterizava o comportamento das camadas inferiores. A análise da sociedade concreta é fundamental para se entender o lugar dos estudos.

Um terceiro período que podemos assinalar na formação da sociedade e, por conseguinte da escola, começa nos fins do século XVI e se estende pelo XVIII. Em termos econômicos, o açúcar é a fonte de riqueza, sobretudo entre 1580 e 1650. O ouro passa a sê-lo nos primeiros anos do século XVIII, chegando ao auge em 1780. A pobreza, no entanto, era o *continuum* da grande sociedade. Que lugar podia ter a escola nesse contexto? Predomina o colégio jesuítico. É preciso se interrogar pelo seu ajustamento a uma sociedade estabilizada, voltada toda para a produção de bens e a conquista do território. O colégio parece estar, então, a serviço da manutenção da *ordem* estabelecida, consolidando as diferenças.

Como pressuposto de toda análise desse período está o processo de afirmação da racionalidade e do individualismo, num grau que não suportava mais a interferência teológica *tradicional*, isto é, fundada na comunhão. A racionalidade levou à afirmação da ciência como guia na interpretação da realidade, social e física. Nesse contexto o Estado assume diretamente a escola. Os procedimentos administrativos e institucionais transpiravam essa racionalidade, o impessoalismo se fazendo a regra das relações. Trata-se de um processo: por

isto, os embates. A escola era repensada: sua filosofia (formação *profissional*), seu conteúdo programático, sua organização cotidiana. Não se pode pensar a “reforma pombalina” como um gesto de mau gosto, destruindo o que estava posto. Há que se pensá-la como ajustamento da escola às condições sociais vigentes. Como foi a reorganização da escola em Portugal? Qual o significado sociológico das *aulas avulsas*? É preciso, também, verificar se essas condições prevaleciam no Brasil, e qual era a política da Coroa, nesse campo, para suas colônias. As reais consequências para a escola do Brasil têm que ser levantadas e examinadas.

Um quarto período poderia ser caracterizado pela presença atuante do Estado no amadurecimento da sistematização escolar. Que razões levaram o Estado a assumir esta função? Acompanhar a legislação produzida obriga a uma pesquisa do desenvolvimento da sociedade, levando em conta a industrialização, cujo marco inicial se situa por volta de 1850. O que subentende a industrialização? Fundamentalmente, a produção em série e o trabalho. A produção em série leva a uma nova experiência do *tempo*: tempo medida, tempo que se acelera. O trabalho leva ao ensino *interessado*, que faz das pessoas instrumentos da produção. A indústria exige sistema, de forma que o todo funcione normalmente. Isto se expandiu por todos os modos de expressão social, incluindo pois a escola. É preciso observar o desenvolvimento da indústria e, simultaneamente, o desenvolvimento do sistema escolar. Além disto, a escola se tornou instrumento da difusão do nacionalismo, consagrando como destinação natural a ordem vigente. A ciência, de aparência neutra, impôs um modo de raciocínio e de acesso à verdade.

Um dado dos últimos cinquenta anos, que merece especial atenção, é a cotidianidade da informação imagética e instantânea, contrastando com a *tradicional* racionalidade. Isto leva a um novo tipo de conhecer, a que a escola ainda não deu importância. A televisão, a internet, o computador, o celular são os instrumentos desse processo.

Uma introdução à História da Educação tem por objeto pôr em discussão o significado dessa abordagem. Independentemente da instituição escolar, a História da Educação quer mostrar, na perspectiva do vivente leitor, as experiências sociais ditas passadas. A educação, como foi definida, é a *aprendizagem da forma de ser*. A aprendizagem é um ato vital: compreende o *eu* na sua inteireza. Tudo que o toca, interfere na *disposição* que ele assume. A história, pois, como tudo na vida, é um estímulo à descoberta do *si*. Não tem como se pôr objetivamente como uma sucessão de acontecimentos, mas tem que se pôr como ação do *eu*. O *eu*, pela história, entra em contato com possibilidades outras, que lhe permitam fazer escolhas que o realizem. O historiador, em escrevendo, deve fazer sua tarefa da melhor forma, narrando os fatos como vivências. O leitor, por sua vez, em lendo ou estudando, deve assimilar, segundo suas conveniências, os dados da história, sabendo-a como sua circunstância, parte de si.

O *ser* é multiplicidade na unidade. Há uma infinidade de aspectos e estes têm que ser levantados, sem uma hierarquia *a priori*. Cada historiador e cada leitor definirá o que lhe chama a atenção. Não há, pois, uma história total à disposição. Isto reforça o critério da *utilidade* dos atos que praticamos. Visamos à vida. Na escola devemos prevalecer os mesmos princípios. Professores e alunos têm que superar o institucional/profissional do ensino e praticá-lo *subjetivamente*, isto é, se fazendo criadores da experiência. Creio que, assim, a História deixa de ser um apêndice a outras disciplinas e passe a ocupar seu lugar no processo curricular e no processo educativo.

NOTAS

²História, neste texto, abrange e a história (*res gestae*) e a historiografia (*rerum gestarum*). Uso da minúscula para falar de uma e de outra. Sobre este tema, numa abordagem “tradicional”, ler, de José van den Besselaar, *Introdução aos estudos históricos* (São Paulo: Herder, 1968, 3ª ed. [1956]). Ler ainda, de GARDINER, Patrick, *Teorias da História* (Lisboa:

Gulbenkian, 1984 3ª ed [1959]); de Erich Kahler, *Que es la Historia?* (Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992 [1964]); de José Ortega y Gasset, *Historia como sistema.* (Madrid: Revista de Occidente, 5ª ed., 1966 [1941]); de Karl Jaspers, *Origen y meta de la Historia* (Barcelona, Altaya, 1994).

³O texto, que se põe como pano de fundo para a discussão do que seja história, é o livro de Hans Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode* (1960), em sua tradução francesa Vérité et Méthode, editada por du Seuil, Paris, 1976.

⁴Objetivo se deriva do Latim *ob jectum*, posto diante de. Houaiss (Dicionário eletrônico) dá a seguinte definição, do campo da Filosofia: que está situado na exterioridade do sujeito cognitivo humano, podendo ser capturado pelo intelecto. Está fora e pode ser conhecido. Este é o uso comum. Adiante, mostraremos um outro entendimento do termo.

⁵O que é História? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 15

⁶Marc Bloch, em *Introdução à História — Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien —* (Lisboa: Europa-América, s/d, p. 28) afirma: O objeto da história é por natureza o homem. Melhor: os homens.

⁷Não se nega, com isto, rigor na metodologia do conhecimento. O conviver humano omite regras que levam à segurança e à estabilidade. Isto não é propriedade da abordagem objetivista, como se crê.

⁸Houaiss (ob. cit.) assim o define: conjunto de opiniões, ideias e concepções que, prevalecendo em um determinado contexto social, se impõem como naturais e necessárias; consenso.

⁹Presença, de prae essentia, diz por si ser diante de, ser com, quase que dizendo um ser é junto com o outro. O primeiro está no é do segundo, e vice-versa.

¹⁰É interessante como usamos comparações cujo segundo termo se situa na esfera “material”, podendo levar com isto à deturpação do entendimento. No caso, a experiência não caminha: ela é. O é não sai dele, para ser outro é! É preciso rever os conceitos de unidade e de totalidade.

¹¹O significado prepondera, assim, sobre o que a coisa é.

¹²Casuística: exame de casos particulares e cotidianos em que se apresentam dilemas morais, nascidos da contraposição entre regras e leis universais prescritas por doutrinas filosóficas ou religiosas e as inúmeras circunstâncias concretas que cercam a aplicação prática destes princípios. (Houaiss, ob. cit.)

¹³Emile Durkheim, *Educação e Sociologia.* São Paulo: Melhoramentos, 1952, p. 25

¹⁴ob. cit. p. 32

¹⁵Entenda-se por atividade o próprio modo de ser, modo esse de estar sempre em busca de, ou seja, sempre

¹⁶Houaiss (ob. cit.) precisa: fato ou conjunto de fatos que, em torno de pessoa ou acontecimento, compõem situação problemática e/ou de grande repercussão. Estendo este sentido para todos os aspectos da educação.

¹⁷Por cada um ser em relação, a forma de ser é compartilhada: todos têm uma forma assemelhada. A esta forma assemelhada chamo de cultura.

¹⁸Entenda-se por qualidade a dis-posição do é, do sendo. O que é está posto em condições concretas para continuar sendo; essas condições de-terminam (estabelecem os termos de) suas possibilidades. Qualidade seria, então, conforme a definição de Aristóteles, aquilo segundo o qual alguém/alguma coisa se diz tal.

¹⁹Aquí é o lugar para se discutir o romance histórico: ele dá vida às relações, que terminam em fatos.

²⁰Com junção de Saúde Pública, em 1930; de Cultura, em 1953; e, de Desporto, em 1985; ficando exclusivamente Educação em 1995.

²¹Éducation et instruction, In: L'enseignement philosophique, [Revue de l'Association des professeurs de Philosophie de l'enseignement public – APPEEP] 1994, n. 4. Tradução minha.

²²Ver em Hespanha — As vésperas do Leviathan, capítulo III — como entender a relação partes/todo.

²³Tristes trópicos, p. 50

²⁴Auguste Comte, Discurso sobre o espírito positivo. In: Os Pensadores (São Paulo: Abril, 1973), vol. XXXIII, p. 83

²⁵Jacques Revel, Jogos de Escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 17.

²⁶Uso o termo em seu sentido etimológico — (kubernao) — dirigir um navio por meio de um leme.

²⁷situação implica um pôr-se coletivo, um compartilhamento de vida.

²⁸Isto acontece também com a História política, com a militar, com a econômica etc.

²⁹harmonia, em grego, diz ajuste, acordo, convenção e, daí, justa proporção. (Bailly, Dictionnaire grec-français. Paris: Hachette, 1963 [1894])

³⁰Esta divisão, por mais cômoda que seja, não respeita o desenvolvimento social e, por isto, não atende à historiografia.

³¹Judite A. Gonçalves de Freitas, O Estado em Portugal (séc. XII-XVII). Lisboa: Alêtheia, 2011, p. 17

³²ob. cit. p. 37

³³Formação Histórica do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935, col. Brasileira, p. 33

³⁴Gabriel Soares de Sousa, Notícia do Brasil. São Paulo: Brasiliensia Documenta, [1587] 1974, cap. VII, p. 65

³⁵Ver, de Caio Prado Jr, História econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1945; e, de Celso Furtado, Formação econômica do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

³⁶Gabriel Soares de Sousa, ob. cit. p. 415-430. No Brasil, pelos fins do séc. XVI, havia, segundo Celso Furtado (ob. cit. p. 43), 120 engenhos

³⁷A conquista do território subentende, em todas as suas formas, a busca de riqueza. Ver papel das bandeiras.

³⁸O pragmatismo é consequência direta da visão racionalista/individualista que o mercado impôs. A escola deveria, assim, se fazer formadora de profissionais.

³⁹Um tópico a ser melhor estudado é o do surgimento da universidade no Brasil. Por que conjunto de faculdades isoladas?

⁴⁰Interesse designa aquilo que importa a cada um para continuar a ser. O que importa a cada um supõe, assim, toda experiência vivida. No período industrial, o interesse está circunstanciado pelo trabalho, que vai permitir a sobrevivência.

⁴¹utilidade sinaliza aquilo que o eu quer experimentar, para seu crescimento.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)**. Ibitinga: Humanidades, 1993.

BESSELAAR, José van den. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Herder, [1956] 1968, 3ª ed.

BLOC, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, s/d.

CARR, Edward Hallett. **Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FREITAS, Judite A. Gonçalves. **O Estado em Portugal (séc. XII-XVII)**. Lisboa: Alêtheia, 2011

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

GADAMER, Hans Georg. **Vérité et Méthode**. Paris: duSeuil, Paris, 1976.

- GARDINER, Patrick. **Teorias da História**. Lisboa: Gulbenkian, [1959] 1984 3ª ed
- HESPAÑA, António Manuel. **As vésperas do Leviathan**: instituições e poder político, Portugal – século XVII. Coimbra: Livraria Almedina, 1994
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- JASPERS, Karl. **Origen y meta de la Historia**. Barcelona, Altaya, 1994
- KAHLER, Erich. **Que es la Historia? Mexico**: Fondo de cultura económica, [1964] 1992
- ORTEGA Y GASSET. **Historia como sistema**. Madrid: Revista de Occidente, 5ª ed., [1941] 1966
- PAIVA, José Maria. **Estado e cristandade nos primórdios da colonização do Brasil**: implicações para a política educacional. In: SAVIANI, Dermeval (org.). *Estado e políticas educacionais na História da Educação Brasileira*. Vitória: Edufes, 2010, p. 45-78
- PAIVA, José Maria. **Sobre a civilização ocidental**. Cadernos de História da Educação, UFU –v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012, p. 307-324
- PAIVA, José Maria. **Educação**. Educação e Filosofia, UFU, v. 25, n. 49, p. 269-288, jan./jun. 2011.
- PERRIN, André, *Éducation et instruction*, in: L'enseignement philosophique, Revue de l'Association des professeurs de Philosophie de l'enseignement public – APPEEP, 1994, n. 4.
- PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1997
- PRADO Jr, Caio, *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1945
- PRADO Jr., Caio. **Formação Histórica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935, col. Brasileira
- REVEL, Jacques. *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978
- SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na História da Educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010
- de SOUSA, Gabriel Soares. **Notícia do Brasil**. São Paulo: Brasiliensia Documenta, [1587] 1974
- TOBIAS, José Antonio, **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Juriscredi, 1972

Recebido em: 20/01/2015

Aprovado para publicação em: 13/04/2015