

## DEBATES E NOÇÕES NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Liliana Men<sup>1</sup>;  
Fátima Maria Neves<sup>2</sup>;  
Universidade Estadual de Maringá (UEM).

### RESUMO:

O presente artigo é resultado de estudos e pesquisas desenvolvidas no campo da História da Educação, particularmente, no da História da construção dos Campos Disciplinares. Como objetivo tece considerações sobre a noção de Historiografia e suas implicações no processo de produção e nos resultados das investigações de caráter histórico. Expõe, também, considerações sobre alguns fatores que contribuíram para a consolidação da História da Educação como campo de estudos e de pesquisas com contornos epistemologicamente próprios. Os resultados destacam o reconhecimento, no âmbito da historiografia, sobre as diferentes e divergentes concepções de Educação e de Escola que permeiam os caminhos dos intelectuais que recortam o Campo Disciplinar como objeto de estudo.

**Palavras-chave:** História da Educação; Historiografia; Campos Disciplinares.

## DEBATES AND IDEAS IN THE HISTORY OF EDUCATION

### ABSTRACT:

Current essay is the product of analyses and research work on the History of Education, especially on the history of fields of disciplines. Concepts on Historiography and its implications in the process of production and in results on historical investigations are elaborated. Aspects on factors that have contributed towards the consolidation of the History of Education as study and research fields with specific and epistemological traits are investigated. Results highlight the acknowledgement within historiography on the different and divergent concepts of Education and Schooling that pervade the pathways of intellectuals that deal with the field of discipline as an issue.

**Key words:** History of Education; Historiography; fields of disciplines.

## INTRODUÇÃO

A idéia central deste artigo resulta de pesquisas realizadas no campo da História da Educação Brasileira, especificamente, no que tange a construção do campo da História das Disciplinas Escolares<sup>3</sup>. Tais estudos tiveram o intuito de decifrar os modos que a disciplina de História da Educação se consolidou como campo de estudos e de pesquisas com objetos, temas, abordagens e contornos próprios<sup>4</sup>.

O estudo sobre a História dos Campos Disciplinares se faz, a nosso ver, indispensável quando pensamos a escola não só como reprodutora, mas também como produtora de conhecimentos. Entendendo a instituição escolar como uma instância, formal, produtora de cultura escolar, diferentes objetos de estudos colocam-se à disposição na defesa de tal idéia, com uma fertilidade ímpar, como por exemplo: a História do Currículo,

a História do Ensino, a História da Pedagogia e a História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas, entre outras.

Buscando entender os elementos que amparam esta concepção de Educação e de Escola, estabelecemos como objetivo compreender o caminho que os intelectuais, na defesa dessa idéia, recortam o Campo Disciplinar como objeto de estudo. Visando dar visibilidade ao objetivo, este texto se apresenta em 3 momentos distintos de análise. O primeiro enfatiza a questão dos múltiplos significados atribuídos ao termo historiografia, o segundo expõe alguns fatores que contribuíram para a consolidação da História da Educação como campo de estudos e de pesquisas com contornos epistemologicamente próprios. O terceiro momento destaca as diferentes e divergentes concepções de Educação e de Escola que permeiam os caminhos dos intelectuais que recortam o Campo Disciplinar como objeto de estudo.

### **Historiografia: diferentes significados**

Consideramos oportuno, esclarecer ao leitor, que o conceito de historiografia não é unívoco, mais sim, possui múltiplas compreensões, no interior da comunidade interpretativa. A nosso ver, apreender que existem várias interpretações deste termo pode vir a permitir o reconhecimento das contribuições que a pesquisa de caráter historiográfico tem na elaboração das análises e no desenvolvimento científico nos diversos campos do saber, particularmente, o da Educação, o da História, e, como salienta Pinheiro (1998, p.143), o da História da Educação.

O termo historiografia, cunhado pelo Monge Tomaso Campanella, em 1638, foi definido por Abbagnano (1982), como “a arte de escrever corretamente a história [...]”. Para Ferreira (1988), a historiografia é “a arte de escrever a história” ou “o estudo histórico e crítico acerca da história ou dos historiadores”. Lombardi (2004) entende que a definição de historiografia de Abbagnano é a mais precisa, tanto em relação ao próprio termo como também em relação a sua cunhagem (LOMBARDI, 2004, P.151). Por outro lado destacamos que para Houaiss (2001), historiografia é a arte e o trabalho do historiográfico, além disso, é o estudo e a descrição da história e, para Borba (2002), historiografia é vista como “o conjunto de estudos críticos sobre a história”.

Rodrigues (1969) caracteriza como um estudo historiográfico todo aquele que retrate “a história do escrito histórico, a história da história, a história do pensamento histórico” (RODRIGUES, 1969, p.455). A historiografia é vista pelo historiador como um espelho que reflete os problemas de um período histórico, sejam os problemas da nação ou mesmo da humanidade em geral (RODRIGUES, 1969, p.28).

O trabalho historiográfico, sob os pressupostos de Rodrigues (1969), permite ao historiador o desvendamento de questões e problemáticas que são próprias de uma sociedade porque “a historiografia, como outros ramos do pensamento e das atividades humanas, está inegavelmente integrada na sociedade de que é parte” (RODRIGUES, 1969, p.32). Esta integração, este vínculo entre historiografia e sociedade, destaca a “estreita conexão entre a historiografia de um período e as predileções e as características de uma sociedade” (RODRIGUES, 1969, p.32). Pelas palavras de Rodrigues (1969) podemos compreender que a historiografia revela-se como um componente social.

Na visão de Lapa (1976), não se pode avaliar uma obra de história em si como sendo historiografia, a história deve ser considerada objeto da historiografia. Buscando aprofundar esta compreensão do autor, observa-se que ele define historiografia como o

estudo da história ou do conhecimento do histórico que é resultante de leituras críticas, inovadoras e interpretativas da própria história realizada pelo historiador.

Lapa (1976) chama-nos a atenção para o uso indiscriminado e ambíguo que os conceitos história e historiografia têm sido utilizados nas pesquisas históricas. Como ele mesmo afirma, esta prática é tanto de historiadores como também de não-historiadores. Percebe-se que este profissional tem a preocupação de esclarecer ao leitor as diferenças entre os termos história e historiografia, embora reconheça que tal distinção “não elimine a chamada ambigüidade do conceito e da palavra História”. Propor o contrário, acrescenta o historiador, “parece abrir a ambigüidade para o conceito e a palavra Historiografia, o que não resolve a questão” (LAPA, 1976, p. 16).

No intuito, de contornar estas decrepitudes que envolvem as palavras história e historiografia, Lapa (1976), marcando sua posição, salienta que a “historiografia é a análise crítica do processo de produção do conhecimento histórico e desse conhecimento, enquanto conhecimento, isto é, um conhecimento científico que se perfila pelos métodos, técnicas e leis da ciência histórica” (LAPA, 1976, p.15).

Observa-se, portanto, que a historiografia não deve ser compreendida como apenas a enumeração de autores e de obras históricas ou, menos ainda, como uma simples descrição do que se escreveu na História. A historiografia arroga, no entendimento de Lapa (1976), “[...] não simplesmente o estudo da maneira de escrever a História, mas a recriação da História, com toda a carga de responsabilidade em que essa tarefa implica” (LAPA, 1976, p.17). Compreendemos, então, que o trabalho historiográfico, para este historiador, é entendido como uma revisão crítica de todo o processo de construção do conhecimento histórico, não é apenas uma mera releitura da história.

O olhar crítico do pesquisador sobre a história, considerado por Lapa (1976), como o objeto da historiografia, interfere na produção e no resultado das pesquisas caracterizadas como historiográficas, tanto em termos quantitativos, como qualitativos. A falta de rigor ao se fazer historiografia é um sinal do quanto ainda “falta para historiador ordenar um pensamento histórico que seja aceito tranqüilamente pelas ciências sociais” (LAPA, 1976, p.18).

José Honório Rodrigues e José Roberto do Amaral Lapa foram analisados por Pinheiro (1998) que realizou estudos sobre algumas definições de historiografia. Com o intuito de compreender o modo como os historiadores apropriam-se do termo historiografia Pinheiro (1998) também observou a contribuição que este tipo de investigação pode angariar para o desenvolvimento das pesquisas de caráter científico no campo da História da Educação.

A partir das definições de historiografia propostas por Rodrigues e por Lapa, Pinheiro (1998) apresenta a sua concepção. Para este intelectual, a historiografia é entendida como o estudo de um conjunto epistemológico, que foi construído historicamente pelo homem em um determinado momento histórico.

O resgate historiográfico, na visão de Pinheiro (1998) permite que o historiador estabeleça um contato com a memória registrada pelo homem por meio da escrita. Para este intelectual, esta memória é imprescindível, uma vez que revela a concepção de mundo e de sociedade, enquadrada em um determinado espaço geográfico e em um período de tempo (PINHEIRO, 1998, p.144).

A historiografia, neste sentido, possibilita a releitura das múltiplas leituras que o homem realizou do mundo e de si mesmo, no transcorrer da história. Estas releituras propiciam às gerações futuras a apropriação de todo o conhecimento acumulado historicamente pelo o homem e, ainda oferecem a estas a probabilidade de conhecer o desenrolar da própria história do homem (PINHEIRO, 1998). Em virtude de o trabalho

historiográfico possibilitar às gerações futuras o contato com o conhecimento produzido e acumulado historicamente, Pinheiro (1998) chama a atenção dos historiadores e exige que estes profissionais tenham um profundo conhecimento da história, do conteúdo da história propriamente dito, para que não comprometa a veracidade deste conhecimento (PINHEIRO, 1998, p.145).

Na esfera do nacional, estudiosos dedicam-se a exemplificar as diferenças entre a produção histórica e a historiográfica, enfatizando a importância, estabelecendo as diferenças e pontuando as riquezas que cada uma destas categorias de análises oferecem para a História da Educação, no Brasil. Aproveitamos a oportunidade oferecida pelos argumentos dos autores citados, para reforçar e justificar que o estudo sobre o conceito de historiografia é oportuno, uma vez que nos permite compreender as especificidades da produção conceitual, não só do campo da História, bem como o da História da Educação, a fim de diminuir os possíveis equívocos historiográficos.

Para Viana (2005, p.01), um sociólogo, “a distinção entre a produção do historiador e o objeto de investigação é útil e necessária”, uma vez que a “historiografia é a ciência particular que tem como objeto de investigação a história e isto requer aprofundamentos, definindo adequadamente ambos os conceitos” (VIANA, 2005, p.05).

Freitas (2003) reuniu no livro “*Historiografia Brasileira em Perspectiva*” intelectuais como: Batalha, Bresciani, Capelato, Carvalho, Coli, Dias, Janotti, Konder, Lajolo, Marzon, Mello & Souza, Mesgravis, Micheli, Munakata, Priore, Queiróz e Ribeiro, para “ouvir” suas opiniões sobre historiografia. Segundo Freitas (2003), este estudo procurou identificar, em um primeiro momento, “com quais recursos descritivos, normativos e filosóficos o acesso ao passado brasileiro tem sido buscado”. Em outro momento, buscou “[...] trazer ao debate os processos de ‘aquisição’ de novas fontes para a produção de novos olhares sobre o passado” (FREITAS, 2003, p.12).

Freitas (2003) salienta, ainda, que estudos semelhantes a este são importantes porque possibilitam ao leitor identificar a existência de diferentes olhares sobre um determinado objeto, já que a historiografia, segundo ele, pode vislumbrar o mesmo objeto sobre óticas diferentes. Sendo assim, a historiografia pode ser definida a partir de duas hipóteses: na primeira, a historiografia é descrita como um estudo que dirige o olhar do pesquisador para as questões que já foram contempladas por investigações anteriores; a segunda hipótese há a contraposição da primeira e enfatiza que “há sempre um novo olhar que apanha o ‘novo’ quando ele não é o novo, mas repetição” (FREITAS, 2003, p.09). Este olhar é capaz de perceber as rupturas e as continuidades das realidades históricas, mesmo quando o estudo historiográfico as falseou com intenção ou não.

A historiografia, desse modo, fornece ao historiador a possibilidade de desvendar acontecimentos que não foram contados pela história, talvez por desconhecimento do próprio historiador, mas também pode esconder acontecimentos por considerar que estes não sejam relevantes. No entendimento de Freitas (2003), talvez seja esta falsidade, no que se refere à pesquisa historiográfica, que faça com que a “historiografia esteja fadada a ser sempre uma parte da história das idéias (e vice-versa) uma vez que sua ocupação com o registro está impregnada das impressões (fantasmagóricas ou não) do *não registrado*” (FREITAS, 2003, p.09).

A partir do exposto, identifica-se no cerne da comunidade interpretativa um debate intenso em torno da ambigüidade do termo historiografia. Todavia, nos parece que as imprecisões deste conceito ocorrem, segundo Toro (2001), em virtude de a palavra História ser polissêmica, pois, “[...] de um lado, quer representar o histórico e, de outro, o conhecimento acumulado ou a disciplina da história” (TORO, 2001, p.01).

Tal ambigüidade, segundo Lombardi (2004), advém da própria etimologia da palavra historiografia, que é composta por dois termos *graphia* e *história*, isto é, a *escrita da história* se traduzida para a língua portuguesa. Para o autor, o termo historiografia foi instituído no intuito de amenizar a imprecisão do termo *História* e para designar o conhecimento histórico.

O termo historiografia, como criação de Campanella (1638) foi utilizado como “[...] uma forma diferenciada da história e com o significado de escrever corretamente a história, como busca por estabelecer um conhecimento verdadeiro do que se passou ou de como os fatos efetivamente ocorreram” (LOMBARDI, 2004, p.152). Campanella, segundo Lombardi (2004), designou historiografia como ciência histórica e tal definição de historiografia foi disseminada até Benedito Croce (1866-1952), popularizado como o “pai” do presentismo, que diferentemente de Campanella, entendeu a historiografia como “[...] um campo da própria história e dedicado ao estudo dos conhecimentos históricos” (LOMBARDI, 2004, p.152).

No entendimento de Lombardi (2004, p.152), a produção historiográfica possui três possibilidades: a primeira centra-se na descrição da produção histórica; a segunda pauta-se pela análise do discurso resultante desta produção; a terceira e última, tem o intuito de desmembrar a produção científica, a partir de pressupostos metodológicos e teóricos. No entanto, o autor enfatiza que, embora existam divergências epistemológicas, no que tange as abordagens historiográficas, as produções científicas são rotuladas e expostas, tendo em vista, as limitações em relação ao acesso às fontes, delimitação de temas e períodos históricos que estas pesquisas oferecem ao pesquisador (LOMBARDI, 2004, p.153).

Com o abalçamento das posições e definições de historiografia de Marcos Freitas (2003), José Lapa (1976), José Lombardi (2004), Antonio Pinheiro (1998), José Rodrigues (1969) e Nildo Viana (2005), pode se afirmar que não há um consenso entre os intelectuais das Ciências Humanas em relação à noção de historiografia. Logo, também não nos parece prematuro alegar que não poderíamos encontrar consenso e procedimentos unificados no desenvolvimento de estudos históricos e historiográficos.

Para o historiador francês Jacques Le Goff (1924), “a historiografia surge como seqüência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões” (LE GOFF, 1924, p.28). Estas releituras do passado podem comprometer a escrita do historiador, uma vez que pode levá-lo a “anacronismos conceituais e verbais que falseiam gravemente a qualidade de seu trabalho”.

A historiografia, conforme entende Le Goff (1924) é “um ramo da Ciência da História que estuda a evolução da própria ciência histórica no interior do desenvolvimento histórico global, ou seja, historiografia é a história da história” (LE GOFF, 1924, p.07).

A partir deste desdobramento sobre a questão das múltiplas interpretações da noção de historiografia, retornamos as considerações sobre o novo perfil que a História da Educação adquiriu após os anos 90.

### **História da Educação e a consolidação do campo disciplinar**

A historiografia tem registrado que a partir dos anos 90, a História da Educação adquiriu um novo *status*, um novo perfil, delimitando suas fronteiras em relação ao campo da Filosofia da Educação e aproximando-se, paulatinamente, do campo da História. Esta década marca o início de um movimento em prol da consolidação da História da Educação

como campo disciplinar, de estudos e de pesquisas com contornos próprios (SAVIANI, 2003) e (VIDAL & FARIA, 2003).

No âmbito da historiografia, a aproximação entre o campo da História da Educação e a Filosofia da Educação ocorreu em virtude de vários fatores. Observa-se que apesar da História da Educação ter sido criada como uma das especializações da História, desenvolveu-se muito mais próxima do terreno da Educação, da Pedagogia e, portanto, da Filosofia. Este atrelamento fez com que estas disciplinas fossem regulamentadas pelas mesmas diretrizes (NEVES, 2005, p.16).

Outro fator que justifica esta aproximação “é a constatação de que a educação e seus objetos não apresentavam, em seus primórdios, interesse para os historiadores de ofício”, conforme ressalta Neves (2005, p.17) e Saviani (1998, p.09).

A História da Educação foi, por um bom tempo “ignorada” e “considerada pouco nobre” para alguns pesquisadores, visto que não reconheciam a História da Educação como um território da História, como adverte Saviani (1998, p.12).

Além da ausência de historiadores de ofício na produção historiográfica educacional, nota-se também, como entende a historiografia, que alguns encaminhamentos acabaram por criar uma imagem de uma disciplina menor, marginal, porque foi construída prioritariamente por profissionais que não foram preparados para exercer o *métier* do historiador (NUNES, 1989) e (SAVIANI, 1998).

A ausência de fronteira entre as disciplinas da História e da Filosofia da Educação justificou, também, o “caráter doutrinário, mais formativo, de transmissão de valores” que a disciplina de História da Educação adquiriu, quando integrou a grade curricular dos cursos de formação de professores, como salienta Saviani (1998, p.27).

A delimitação das fronteiras, para o ensino, o estudo e a pesquisa, entre a História da Educação e a Filosofia da Educação somente foi possível, na visão de Saviani (1998) “na medida que a História da Educação se aproximou dos historiadores de ofício e procurou fundamentar suas investigações nas teorias da História mais do que nas teorias da educação”. No entanto, o autor advertiu, no início da década de 90, que muitos dos historiadores de ofício permaneciam indiferentes a esta aproximação dos historiadores da educação, eles continuavam a “ter dificuldades em reconhecer os passos dados por estes em sua direção” (SAVIANI, 1998, p.32).

No entendimento de Saviani (1998), estas indiferenças vêm sendo contornadas e amenizadas a partir do intercâmbio entre os historiadores brasileiros da educação e os historiadores no âmbito internacional, principalmente, os franceses vinculados a chamada “Nova História”.

A expansão do número de Congressos e Seminários realizados no campo da História da Educação, em nível nacional, também contribuiu, significativamente, na consolidação desta disciplina como um campo autônomo, como ressalta Vidal & Faria Filho (2003), Saviani (2006) e Neves (2006).

Para estes pesquisadores, do campo disciplinar da História da Educação, o surgimento, em 1984, do GT de História da Educação, na ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação foi uma das iniciativas que reforçaram o movimento de afirmação da História da Educação como campo disciplinar, de estudos e de pesquisas com contornos próprios.

No âmbito dos congressos não se pode olvidar a criação das Jornadas e dos Seminários do HISTEDBR. Sob a coordenação de Dermeval Saviani, estruturou-se na UNICAMP, em 1986, o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", denominado de HISTEDBR.

Desde a sua criação o Grupo HISTDEBR vem, sistematicamente, organizando Jornadas de Estudos tanto em nível nacional, assim como, no regional. No que tange os Seminários, de 1986 a 2007, data do último Seminário, já foram realizados sete Seminários de Estudos e Pesquisas. Cabe ressaltar, que tanto as Jornadas, bem como os Seminários têm contado com a participação, da maioria dos historiadores da educação brasileiros.

Vale destacar também o Congresso Brasileiro de História da Educação, que vem acontecendo desde 2000, com periodicidade bienal, o qual marca o processo de criação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 1999, reunindo sistematicamente os pesquisadores da área.

Os historiadores da educação encontram-se, também de dois em dois anos, em eventos de caráter internacional como o Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, ocorrido desde 1992, e o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, desde 1996.

A realização destes eventos, seminários e os encontro organizados pelas diferentes instâncias nacionais têm oportunizado aos historiadores da educação uma troca de conhecimentos, experiências e resultados, uma vez que possibilitam encontros sistemáticos e regulares. Vidal & Faria Filho (2003) ressaltam que a partir destes encontros “cresceu substantivamente a produção de trabalhos em História da Educação no Brasil. Ao mesmo tempo foi-se constituindo uma certa *identidade*, ainda que multifaceta e plural do *historiador da educação*”.

As produções apresentadas nestes Congressos “têm buscado delinear um panorama da atual historiografia em educação, destacando temáticas e períodos privilegiados pela pesquisa, bem como aportes teóricos mais recorrentes nessa escrita disciplinar” (VIDAL & FARIA FILHO, 2003, p. 03).

Outro mecanismo que possibilitou a consolidação da disciplina de História da Educação como um campo de estudos e pesquisas foi a publicação de revistas especializadas em História da Educação. Dentre estas revistas destaca-se a Revista de História da Educação, criada em 1996 e mantida pela Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação/ASPHE, e a Revista Brasileira de História da Educação, sob a responsabilidade da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação) (NEVES, 2006, p.04).

Em face destas considerações, nota-se que a disciplina de História da Educação percorreu um longo caminho em direção a sua consolidação como campo de estudos e pesquisas. Todavia, Vidal & Faria Filho (2003, p.03) alerta, que embora a História da Educação tenha adquirido este novo *perfil*, um novo *status*, nas ultimas décadas ela como “um campo autônomo, apartado da filosofia da educação, é fenômeno recente e não de todo consolidado no seio da Pedagogia”.

Neste momento, desta construção textual, consideramos oportuno fazer uma sinopse dos recortes temáticos mencionados e analisados. Enfatizamos, inicialmente, os debates que envolvem a noção de historiografia bem como a ambigüidade do termo produz resultados e implicações no desenvolvimento das pesquisas, de natureza histórica. Na seqüência, destacamos os fatores, mais reconhecidos, que contribuíram na consolidação do campo disciplinar da História da Educação, a partir dos anos 90.

Seguiremos, agora apresentando as concepções de escola como a historiografia tem registrado.

### **Educação e Escola: diferentes visões**

A partir da reestruturação do campo disciplinar da História da Educação, do rompimento com o seu modelo fundador, abriu-se, aos olhos dos pesquisadores, uma multiplicidade de novos objetos e temas de pesquisa, com novas e diversas possibilidades de interpretações e de leituras. Os estudos, os programas de ensino que, anteriormente, visavam justificar a tarefa educativa e a fundamentar a formulação das finalidades da educação, passam a incorporar e a se preocupar com a investigação das características do fenômeno educativo, em sua manifestação temporal a partir das fontes historiográficas (SAVIANI, 2003, p.27).

Nota-se um intenso movimento de renovação dos objetos de estudos na área da educação, já que os pesquisadores sentiram-se incentivados por uma conjuntura bastante específica, em que apesar de se reconhecer os limites do “espaço” da produção do autor, não deixaram de valorizar a liberdade da criação humana e por isso potencializam-na. A “História dos Campos Disciplinares” foi um dentre a multiplicidade de temas que recebeu as luzes da contemporaneidade. Neste debate, *grosso modo*, não se constitui novidade a coexistência de várias concepções de educação e de escola.

Dentre os diversos estudos que vem sendo realizados, no campo da História da Educação, pode-se destacar duas tendências. A primeira entende a escola como uma instância de manutenção e reprodução da sociedade burguesa, a segunda concebe esta instituição como produtora de cultura, propriamente, escolar.

Um dos teóricos de maior expressão, da atualidade, que se insere na primeira tendência é Pierre Bourdieu (1930-2002), francês, filósofo que se dedicou a investigar temas que estão mais próximos da Antropologia e, principalmente, da Sociologia. Figura polêmica posto que seus contemporâneos na construção de seus espaços profissionais se sentiam obrigados a se definirem em relação a ele, como reconheceu Bernard Charlot, outro francês e sociólogo da educação. Para Bourdieu, o recrutamento de alunos, os conteúdos programáticos e as formas de avaliação são mecanismos institucionais de reprodução social.

Entretanto, compreende-se com mais tranqüilidade o entendimento de Bourdieu sobre a Escola e seus mecanismos quando relaciona estes temas com o debate que ele promove sobre Campo. Para este intelectual, a noção de Campo compreende as possibilidades de identificar as crenças, os valores, os *habitus* que construíram e edificaram os campos. É perceber o jogo de expressões próprias, é “explicar, tornar necessário, subtrair o absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir” (BOURDIEU, 2000, p. 69).

André Chervel (1990) e Circe Bittencourt (1994) ressaltam que a perspectiva, aqui representada por Bourdieu, vê a instituição escolar como um espaço de “recepção” e de “reprodução” do conhecimento elaborado externamente, tendo sua eficácia verificada pela maior ou menor habilidade do professor de “transportar” tais conteúdos e dos alunos incorporarem e reproduzirem este de maneira adequada (BITTENCOURT, 2004, p.37). A instituição escolar, desse modo, é vista como rotineira, na qual a transmissão e a incorporação de saberes científicos ocorre mecanicamente, o que remete-nos a idéia de que esta instância é um “lugar de conservadorismo, da inércia e da rotina” (CHERVEL, 1990, p.181).

Ao conceber a escola, desta maneira, as disciplinas escolares são compreendidas como decorrentes das *ciências eruditas ou de referências*, as quais são produzidas no cerne das universidades e nos laboratórios e transpostas, diretamente, para interior das instituições escolares (BITTENCOURT, 2004, p.36). As disciplinas, nesta perspectiva, são

uma “vulgarização” dos conhecimentos científicos e a “adequação” destes conteúdos à necessidade do educando.

Para Bittencourt (2004), “a disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico” e a “disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITENCOURT, 2004, p.47).

Sendo assim, entende-se por disciplina escolar, conforme divulga Chervel (1990), como o resultado do diálogo entre educadores e educandos o que significa dizer que a disciplina é um “código de duas gerações” constituído, paulatinamente, para transmitir uma a outra a cultura dominante. A função das disciplinas, nesta perspectiva “[...] é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social” (CHERVEL, 1990, p.220). Compreendendo, a disciplina escolar, desta forma, ela é aquilo que ensina e ponto final. Esta definição é considerada pelo autor extremamente vaga.

É oportuno salientar que, em nenhum momento, Chervel (1990, p.181) desconsidera que as instituições escolares não estão totalmente livres dos mecanismos que forjam a reprodução de conhecimentos. Para este intelectual, enquanto o sistema educacional recusa-se a compreender as especificidades que compõe as disciplinas, os historiadores devem olhar este sistema, como uma instância que apenas “[...] recebe e põe em contato dois tipos de população e de acordo com tal política educacional ou tal orientação pedagógica, ele *ensina* um certo número de matérias da qual a natureza não é de modo algum problemática” (CHERVEL, 1990, p.183). Adverte-nos ainda, que se a “escola for mesmo reprodutora de saberes, deve ser tratada como uma vulgarizadora das ciências, mas se a escola for criadora”, esta instância merece ser estudada, conforme acredita Chervel (1990, p. 181).

Neste debate, e em oposição à visão da escola como reprodutora de conhecimentos outras tendências vêm se afirmando. Uma delas é a chamada *Pedagogia Histórico-Crítica*, concebida pelo filósofo brasileiro Dermeval Saviani e divulgada, inicialmente em seu livro *Escola e Democracia* (1983), e posteriormente, por meio da publicação do livro “*Pedagogia Histórico-Crítica*”, no ano de 1991.

Fomentada pela dialética marxista, a *Pedagogia Histórico-Crítica* se difundiu entre os intelectuais e agentes do sistema educacional brasileiro. Reconhece-se que os seus ideais e seus pressupostos são aceitos e praticados por muitos dos educadores e, vem regendo e estruturando muitos dos currículos escolares.

Na visão de Saviani (2003, p.21), a escola desempenha um papel de mediadora entre os conhecimentos que o aluno adquiriu em sua vivência em sociedade e o conhecimento elaborado, isto é, entre o saber espontâneo e o saber sistematizado. Contudo, o autor esclarece que “a elaboração do saber não é sinônimo de produção de saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social” (SAVIANI, 2003, p.77).

Desse modo, para Saviani (2003), a função da escola é propiciar aos educando o contato com o conhecimento mais elaborado, uma vez que ele tem direito em ter acesso a herança cultural acumulada historicamente pelas gerações antecedentes. Nesta perspectiva, “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber a ciência, bem como o próprio acesso aos conhecimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p.14)

Uma outra tendência que se posiciona contra a idéia da escola ser meramente reprodutora de saberes advém da historiografia francesa. Esta outra tendência concebe a instituição escolar como capaz de produzir conhecimentos propriamente escolares.

Entre os intelectuais que defendem esta tendência, para além de André Chervel (1990) podemos referenciar Dominique Julia (2001). Chervel (1990) admite que a escola tem como função formar indivíduos e, para cumprir tal tarefa esta instituição reproduz os conhecimentos que são impostos “pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha” (CHERVEL, 1990, p.180). Todavia, ele ressalta que a escola também “forma uma cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia” (CHERVEL, 1990 p.184). Na visão deste intelectual, o lugar de produção, no qual se encontra cada professor e de cada aluno, faz com que a reprodução de conhecimentos, dentro do universo escolar não se torne regra, e se esta reprodução acontecer não ocorrerá sem haver resistências e nem sempre da mesma maneira.

Identificada com Chervel (1990), Bittencourt (2004) reafirma a posição deste intelectual, em relação ao papel desempenhado pela instituição escolar. A autora ressalta que Chervel (1990) reconhece os limites da escola e, sobretudo, que a mesma tende a obedecer “uma lógica particular e específica da qual participa vários agentes internos e externos”, contudo, este autor concebe esta instituição como “lugar de produção de um saber próprio” (BITTENCOURT, 2004, p.39).

Tanto Chervel (1990) como Julia (2001) consideram que as disciplinas “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referências”, mas são, sobretudo, produtos específicos da instituição escolar, “que põe em evidência o caráter eminentemente criativo deste sistema” (JULIA, 2001, p.33).

Estes intelectuais definem disciplina escolar como uma combinação de inúmeros constituintes de dimensões variáveis, como: “os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos [...]” (CHERVEL, 1990, p. 207; JULIA, 2001, p. 34). Tais constituintes funcionam em constante cooperação, uns com os outros e estão vinculados diretamente com as finalidades de ensino.

No entendimento de Chervel (1990, p.220) se considerarmos as disciplinas escolares “em si mesmas, tornam-se entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza”. Para este intelectual é esta definição que os historiadores dos Campos Disciplinares podem levar em consideração.

Para Bittencourt (2004), por conceber a escola como lugar de produção de conhecimentos é que se faz possível estudarmos e analisarmos as disciplinas escolares, haja vista, que elas são parte integrante desta cultura propriamente escolar. Entende-se por cultura escolar “como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA 2001, p. 10). O autor ressalta que estas normas e práticas são determinadas pelas finalidades que são postas às escolas, as quais variam de acordo com o momento histórico a que pertencem.

Julia (2001) acrescenta ainda que, por cultura escolar pode-se entender também, quando possível, “as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (JULIA, 2001, p.11). Contudo, é importante ressaltar que o autor lembra-nos que “a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história [...]” (JULIA, 2001, p.10).

Partindo da premissa que a escola desempenha um papel eminentemente ativo e criativo é que a História dos Campos Disciplinares torna-se, mais uma vez a nosso ver,

imprescindível, já que este estudo está apto a evidenciar os processos de transformações que o ensino sofreu ao longo de sua história, esclarecendo os motivos destas alterações, a coerência interna de certas práticas dos professores e, ainda, estabelece o elo entre o ensino que é proposto pelos órgãos oficiais e as finalidades que presidem seu exercício. Para Chervel (1990) cabe a história das disciplinas escolares “estudar a natureza exata dos conhecimentos adquiridos”, como os alunos apropriam-se dos conteúdos ensinados pelos professores e como eles resignificam tais conhecimentos (CHERVEL, 1990, p.209).

No entendimento de Chervel (1990), a riqueza do estudo do campo disciplinar reside na possibilidade de classificarmos, por meio desta pesquisa “[...] no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo do sub-produtos culturais da sociedade” (CHERVEL, 1990, p.184).

A História dos Campos Disciplinares permite, portanto, que o pesquisador reconheça e compreenda que não existe apenas uma prática de apropriação dos saberes escolares e que os usos que os agentes escolares fazem destes saberes também não são iguais, mas sim múltiplos e diferenciados. Este mergulho no interior da escola oferece aos estudiosos da educação, a possibilidade de identificar as práticas e os usos que não são escolares, mas que, no entanto, são executadas pelos agentes vinculados ao sistema escolar (NUNES, 1992, p.02).

Nóvoa (1996), português e historiador da educação, reconhece, também, a importância de se fazer à História das Disciplinas Escolares, não obstante, admite as especificidades que envolvem as pesquisas neste campo e, conseqüentemente, as dificuldades comumente enfrentadas pelos historiadores e educadores que enveredam por esta área de pesquisa, contudo, em nenhum momento o autor minimiza as responsabilidades destes profissionais.

Para este intelectual, a tarefa essencial do historiador é a de refletir sobre a história da sua disciplina, que este saiba interrogar os sentidos inúmeros do trabalho histórico e, sobretudo, compreenda as questões que levaram a profissionalização desta disciplina no campo acadêmico (NÓVOA, 1996, p.01). Reforçando esta idéia Chervel (1990) salienta que “toda disciplina deve rever o processo de sua criação no decorrer de sua história” (CHERVEL, 1990, p.219).

Entende-se, portanto, que os estudos sobre os Campos Disciplinares podem possibilitar um melhor entendimento das questões e das peculiaridades que envolvem e compõem o sistema educativo. Tais informações tende a diminuir as dificuldades que a escola enfrenta ao trabalhar os conhecimentos de maneira sistematizada, visto que nem tudo que é planejado é executado. A ordem, a escolha e a importância do conteúdo dependerão dos pressupostos teóricos com os quais o professor mais se identifica.

É importante registrar que os professores possuem interpretações próprias dos textos e seguem uma determinada linha teórico-metodológica, isto é, segundo Chervel (1990), também, um elemento constituinte da disciplina.

Julia (2001) reforça também a importância da História das Disciplinas Escolares, já que este estudo pode evidenciar as especificidades do sistema educacional. Este estudo permite coligar tanto, por meio, das “práticas escolares de ensino”, bem como, mediante os “objetivos que presidiram a constituição das disciplinas”, o cerne deste sistema, o que contribuirá na instituição de uma nova História da Educação. Utilizando-nos de uma metáfora aeronáutica proposta por Julia (2001), ao buscar compreender o que acontece no espaço propriamente escolar abriremos a sua “caixa preta” (JULIA, 2001, p.13).

Contrariando, portanto, a tendência que concede a escola como mera reprodutora de conhecimentos, a Cultura Escolar e a História dos Campos Disciplinares revela-nos que esta instituição, embora, seja estruturada pela sociedade, na qual insere-se, na visão de

Julia (2001) “os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra”. O autor vê a escola, desta forma, não como um “[...] lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que seria imposta de fora”. Mesmo sob pressão, o professor “[...] sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino” (JULIA, 2001, p.33).

Assim como Chervel (1990, p. 195), Julia (2001, p.33) considera que o “único limite verdadeiro com o qual se depara à liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que se encontra diante de si”. Aliás, como acrescenta o autor é a mudança deste público “que impôs freqüentemente a mudança dos conteúdos ensinados” (JULIA, 2001, p.34).

À luz desta perspectiva os pesquisadores do campo disciplinar da História da Educação precisam deixar de privilegiar apenas as análises dos fatores externos a realidade educativa. Tradicionalmente percebe-se que as pesquisas desenvolvidas neste campo têm salientado, por um lado, as modificações do ideário político-pedagógico dominante, o que leva a ressaltar a trajetória de vida de certos intelectuais e, por outro, pontua as transformações que aconteceram na escola, no decorrer de sua história (GALVÃO, 1996, p.100).

Sob este aspecto, Chervel (1990) ressalta que a História da Educação, embora, possua tradição na produção de conhecimentos acerca da instituição escolar, apenas recentemente a História das Disciplinas Escolares começara a despertar o interesse dos docentes que, ao invés de realizarem pesquisas sobre uma determinada época histórica, estes pesquisadores têm procurado conhecer a história da sua própria disciplina (CHERVEL, 1990, P.177). Julia (2001) reconhece, também, que os estudos sobre as práticas escolares não ocupam um lugar de destaque entre as problemáticas pesquisas, no campo da História da Educação.

As investigações dos pesquisadores do campo da História da Educação, comumente, oscilam entre duas afirmações, consideradas por Julia (2001), como falsas. Quando uma declara “[...] que não há inovação pedagógica, já que sempre podemos descobrir os antecedentes de uma nova idéia” (JULIA, 2001, p.15). A outra salienta a “[...] novidade das idéias pedagógicas de um determinado pensador em relação aos seus precedentes ou a originalidade absoluta que tal iniciativa pedagógica representaria” (JULIA, 2001, p.15). Cabe ressaltar que, este autor não nega as contribuições destas pesquisas, no entanto, elas têm demonstrado-se, demasiadamente, “externalista” (JULIA, 2001, p.12).

Neste mesmo debate e sob este mesmo viés, os historiadores da educação, na visão de Nóvoa (s/d) precisam transferir os seus olhares para o cerne da realidade educativa “[...] chegou o tempo de olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar, nomeadamente nos momentos de conflitos e rupturas” (NÓVOA, s/d, p.05). Para desvendar estes meandros que compõe o sistema educacional, este profissional terá que adentrar os muros deste sistema.

Nóvoa (s/d) adverte ainda que é indispensável que haja, por parte dos pesquisadores no âmbito da História da Educação, a desconstrução da imagem natural de que é vista o currículo, pois somente assim, teremos condições de apreender a forma como as práticas e as disciplinas produziram categorias, por meio das quais nos situamos em relação ao mundo.

Procurando finalizar esta argumentação, consideramos importante destacar os resultados obtidos por meio da pesquisa, de natureza historiográfica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível reconhecer a existência de múltiplas interpretações do termo historiografia e suas implicações no desenvolvimento das pesquisas. Identificamos, também, alguns fatores que contribuíram na consolidação do campo disciplinar da História da Educação com objetos, temas, abordagens e contornos próprios.

Esta pesquisa permitiu-nos, ainda, compreender que existem diferentes e divergentes concepções de escola. Este reconhecimento é enriquecedor, já que possibilita-nos como pesquisadores-educadores não apenas apreender particularidades que compõem a escola, mas, sobretudo, ainda, adentrar neste debate de maneira consciente.

Faz-se, portanto, oportuno ressaltar que não havendo apenas uma concepção de Educação, conseqüentemente, não existe apenas uma História da Educação, mas sim, várias Histórias da Educação coexistindo em um mesmo momento histórico. Desse modo, os historiadores tendem a classificar a História da Educação, como uma coleção de muitas Histórias, entretanto, Histórias da Educação que estão interligadas, uma vez que possui o mesmo objeto de pesquisa: a educação, conforme entende Cambi (1999).

Todavia, vale salientar que, embora, tenham o mesmo objeto de investigação estas Histórias da Educação possuem características próprias e diferenciadas, já que cada pesquisador possui uma forma de abordar e olhar a educação. Estes diferentes olhares e os diferentes lugares de produção dos autores dão a autonomia e a especificidade de cada uma destas Histórias (CAMBI, 1999, p.29).

Ultimando este texto, é *mister* que se reconheça que estes estudos permitiram-nos, além da apreensão das noções de Historiografia e de Cultura Escolar, realizar uma análise das práticas educativas, não apenas como resultados de determinações externas, mas, sobretudo, como resultantes das “conflitualidades internas”, abrindo-nos a possibilidade de compreendermos “[...] que as intenções, as realidades e os resultados não formam um todo historicamente coerente” (NÓVOA, s/d, p.16).

## NOTAS

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM);

<sup>1</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM);

<sup>1</sup> Projeto Coletivo de Estudos e de Pesquisas sobre a HISTÓRIA DOS CAMPOS DISCIPLINARES: investigações em torno da pesquisa e do ensino em História da Educação e Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1973/2003), certificado no CNPq, como GEPECADIS. O presente Projeto vem desenvolvendo, sistematicamente, suas atividades contanto com a efetiva participação das Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup>: Fátima Maria Neves, Elaine Rodrigues e Sheila Maria Rosin, desde agosto de 2004.

<sup>1</sup> Amparando estas considerações contamos, também, com os resultados de dois Projetos de Iniciação Científica. O primeiro Projeto, intitulava-se “Identificação, seleção e análise da produção historiográfica sobre campo disciplinar da História da Educação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) 1944-(2004)”, (Processo nº 14132/2004),

desenvolvido entre agosto de 2004 a julho de 2005. Esta pesquisa teve por intuito identificar, catalogar, selecionar e o de analisar artigos que retratassem a construção do campo disciplinar em História da Educação, publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)<sup>1</sup>, desde o ano de sua criação em 1944 até 2004. O segundo Projeto, denominado de “Identificação, Seleção e Análise da produção historiográfica sobre o campo disciplinar da História da Educação na Imprensa Pedagógica, nos anos 90” (Processo nº 11161/2005), realizado entre agosto de 2005 e julho de 2006. Este Projeto objetivou, principalmente, identificar e mapear, na produção sobre a História da Educação Brasileira, no período destacado, algumas questões que mobilizaram os autores interessados no assunto, bem como reconhecer as matrizes teóricas predominantes.

## REFERÊNCIA

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2004, p.33-55.
- BORBA, Francisco S. *Dicionário de usos do Português do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *A gênese dos conceitos de habitus e de campo*. In: O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p.11-40.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Porto Alegre: Teoria & Educação, nº 2, 1999, p. 177-229.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1983.
- FREITAS, Marcos Cezar. Para uma História da Historiografia Brasileira. IN: \_\_\_\_\_, Marcos Cezar (Org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, Bragança Paulista, 1998, p. 07-13.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Problematizando fontes em História da Educação*. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 21, n. 2, jul/dez, 1996, p. 99-118.
- HOUAISS, Antonio e SALLES, Mauro de. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, jan/jun, 2001, nº 1, p. 9-43.
- LAPA, José Roberto do Amaral. *A História em questão: historiografia brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p.07-17.
- LOMBARDI, José Claudinei. *História e historiografia da educação: atentando para as fontes*. IN: \_\_\_\_\_, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura. *Fonte, História e historiografia da educação*. São Paulo: Autores Associados, 2004, p.141-160.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NEVES, Fátima. A História da Educação no Brasil: considerações historiográficas sobre a sua constituição. In: \_\_\_\_\_, Fátima; RODRIGUES, Elaine & ROSSI, Ednéia. *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 13-28; \_\_\_\_\_, *Considerações historiográficas luso-brasileiras sobre a constituição da História da Educação*. Anais do Luso-Brasileiro, 2006, p.01-09.

NÓVOA, Antonio. *História da educação: percursos de uma disciplina*. Lisboa: Análise Psicológica, n. 4, 1996, p. 417-434.

NÓVOA, Antonio. *Inovação e História da Educação*. Porto Alegre: Teoria & Educação, n. 6, 1992.

\_\_\_\_\_. *História da Educação: perspectivas actuais*. Texto mimeo

NUNES, Clarice. *História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos*. Porto Alegre: Editora Pannonica, Teoria & Educação, 1992, p. 151-209.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Histórica: um desafio. Rio Janeiro: Cadernos ANPED, nº 2, 1989, p.37-47;

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *A História da Educação da Paraíba: um breve estudo historiográfico*. Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de Educação. São Paulo: FEUSP, 1998, v.01, p. 143-148.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Estágio atual e uma nova perspectiva para a História da Educação. In: SCHELBAUER, Analete R.; LOMBARDI, José C. e MACHADO, Maria Cristina (Org). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006, p.09-22;

\_\_\_\_\_. Idéias para um intercâmbio internacional a área da História da Educação. IN: \_\_\_\_\_, Dermeval (Org). *História da educação: perspectives para um intercambio internacional*. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 9- 18.

\_\_\_\_\_. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: \_\_\_\_\_ & LOMBARDI, José C. & SANFELICE, José L. (Orgs.) *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 1998, pp. 7-15.

TORO, Helena Luz. *História e Historiografia da Educação: a evolução dos conceitos Brasil*. [www.saber.ulq.ue/heuristica](http://www.saber.ulq.ue/heuristica). (Acesso em: 25/04/2006).

VIANA, Nildo. *Keith Jenkins: Historiografia e Poder*. [www.npmueg.ubb.ihp.com.br/](http://www.npmueg.ubb.ihp.com.br/) . (Acesso em 25/04/2006)

Recebido em 3 de março de 2007.

Aprovado em 25 de março de 2007