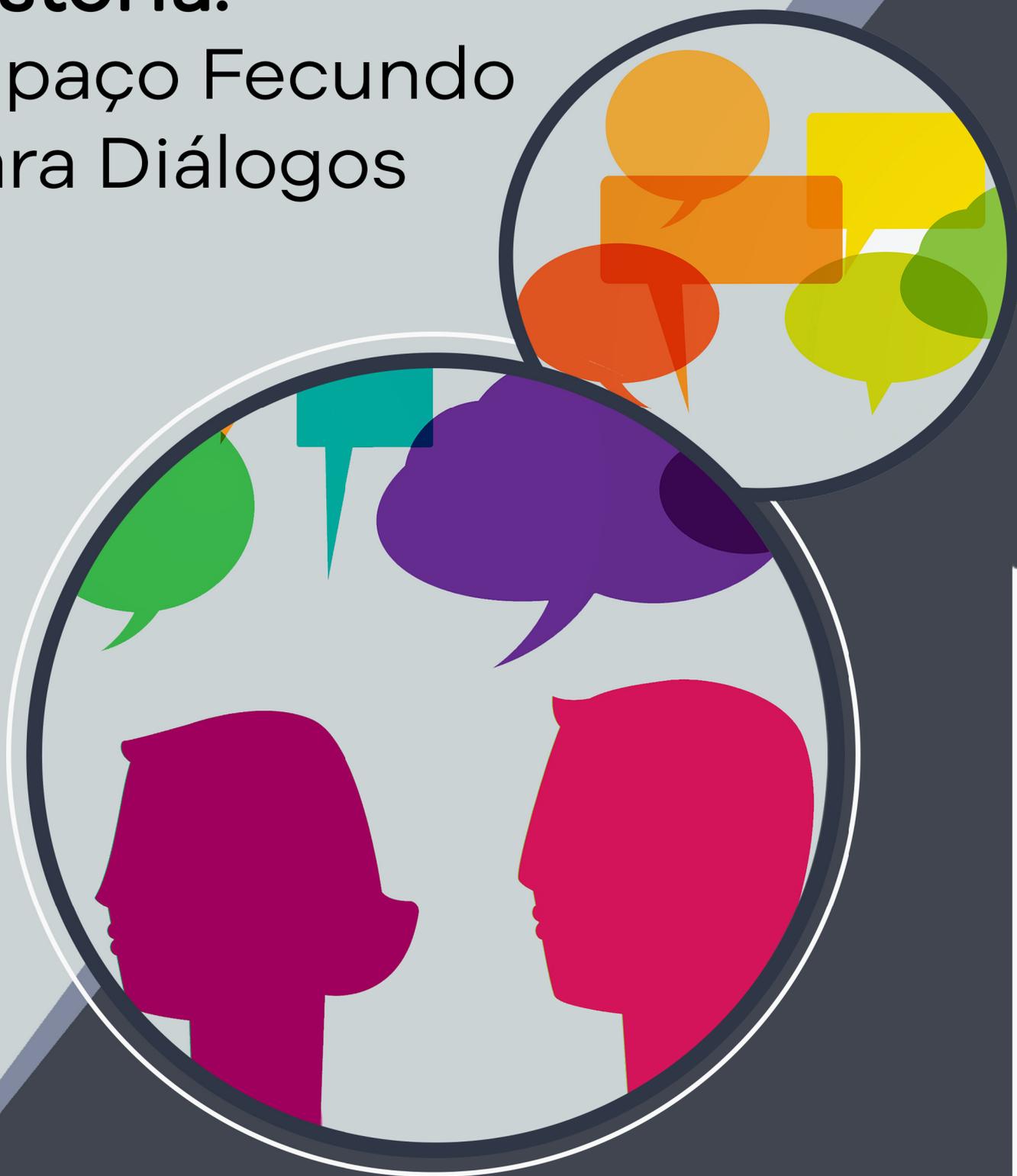


História:

Espaço Fecundo para Diálogos



Denise Pereira
Elizabeth Johansen
(Organizadoras)

Denise Pereira
Elizabeth Johansen
(Organizadoras)

História: Espaço Fecundo para Diálogos

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
H673	História [recurso eletrônico] : espaço fecundo para diálogos / Organizadoras Denise Pereira; Elizabeth Johansen. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-650-8 DOI 10.22533/at.ed.508192709 1. História – Filosofia. 2. Historiografia. 3. Historiadores. I.Pereira, Denise. II. Johansen, Elizabeth. CDD 907.2
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra *História: espaço fecundo para diálogos* oportuniza um olhar diferenciado ao campo da História. Perguntas recorrentes anteriormente como, a História é um campo com especialidades bem demarcadas ou, ao contrário, é tão múltipla que permite infinitas possibilidades de estudo da sociedade? Que “fontes históricas” os historiadores atuais têm acesso para problematizar a vida das sociedades de diferentes épocas? Essas questões, assim como outras, norteiam as discussões historiográficas contemporâneas e se fazem presentes nos diferentes artigos desse livro.

Ao apresentar métodos, aportes teóricos, objetos de estudo privilegiados e fontes históricas utilizadas evita-se delimitar o campo, mas propicia discutir as interconexões existentes entre as diferentes pesquisas divulgadas. Ao mesmo tempo, busca esclarecer as conexões possíveis entre História com outros campos do conhecimento como Sociologia, Antropologia, Geografia, Política, Educação, Religião, Literatura, Museologia, Arquitetura e Arte.

Estudar a sociedade por essa multiplicidade de perspectivas nos leva a constatar que a História é, cada vez mais, um exercício democrático que deve continuar ocupando o centro dos debates atuais.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira
Elizabeth Johansen

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EM DEFESA DA OPÇÃO DECOLONIAL NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: POR UM FUTURO QUE NÃO REPITA O PASSADO	
<i>Jaqueline Berdian de Oliveira</i> <i>André da Silva Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5081927091	
CAPÍTULO 2	15
ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA: A FRONTEIRA NO <i>CANTO GENERAL</i> DE PABLO NERUDA	
<i>Gabriel de Souza Fagundes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5081927092	
CAPÍTULO 3	27
ENTRE CONCESSÕES E TENSÕES: A RELAÇÃO ENTRE SENHORES E ESCRAVOS EM PALMAS/PR (1860-1888)	
<i>Maria Cláudia de Oliveira Martins</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5081927093	
CAPÍTULO 4	37
DISPUTAS DA MEMÓRIA: DAS FOSSAS ARDEATINAS À BOMBA NUCLEAR	
<i>Douglas Pastrello</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5081927094	
CAPÍTULO 5	47
HISTÓRIA, PASSADO E MEMÓRIA: LEITURAS E APROXIMAÇÕES	
<i>Dehon da Silva Cavalcante</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5081927095	
CAPÍTULO 6	58
NA DISPUTA DAS MEMÓRIAS: A CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DA LUTA ARMADA NA MEMÓRIA DE SEUS MILITANTES (1968 – 1972)	
<i>Vinícius de Oliveira Masseroni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5081927096	
CAPÍTULO 7	74
INTRODUÇÃO À ABORDAGEM HISTÓRICO-EDUCACIONAL	
<i>Adelcio Machado dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5081927097	
CAPÍTULO 8	89
EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DAS EX-INTERNAS DO COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO DE MONTES CLAROS NO SÉCULO XX	
<i>Elizabete Barbosa Carneiro</i> <i>Filomena Luciene Cordeiro Reis</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5081927098	

CAPÍTULO 9	97
O SISTEMA DE PENSAMENTO NOS MANUAIS DE ENSINO DO SEMINÁRIO EPISCOPAL DE SÃO PAULO (SEC.XIX)	
<i>Patrícia Carla de Melo Martins</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5081927099	
CAPÍTULO 10	108
O ENTRELUGAR DO CAMPO ESTÉTICO MODA-ARTE: UM CONCEITO CONSTRUÍDO HISTORICAMENTE	
<i>Camila Carmona Dias</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270910	
CAPÍTULO 11	120
PATRIMÔNIOS RECONFIGURADOS: INTERVENÇÕES CONTEMPORÂNEAS EM EDIFÍCIOS HISTÓRICOS	
<i>Gerson Luís Trombetta</i>	
<i>Monique Villani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270911	
CAPÍTULO 12	132
UM MUSEU EM DESENVOLVIMENTO: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO CULTURAL CASTROLANDA – CASTRO (PR)	
<i>Maurício da Silva Selau</i>	
<i>João Paulo Corrêa</i>	
<i>Samara Hevelize Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270912	
CAPÍTULO 13	145
MUSEU MUNICIPAL DE TRÊS ARROIOS A NARRATIVA DA HISTÓRIA NA EXPOSIÇÃO DE LONGA DURAÇÃO	
<i>Maurício da Silva Selau</i>	
<i>João Paulo Corrêa</i>	
<i>Fabíola Pezenatto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270913	
CAPÍTULO 14	157
REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA HISTÓRIA DA MEDICINA	
<i>Ana Cláudia de Araújo Santos</i>	
<i>Daiane Silva Carvalho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270914	
CAPÍTULO 15	170
PROCESSOS CRIMES DE INFANTICÍDIO: DISPUTA PELA VERDADE, PODER E SUJEITOS	
<i>Paula Ribeiro Ciochetto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270915	

CAPÍTULO 16	180
A PRODUÇÃO DE VERDADES EM PROCESSOS CRIMINAIS DE VIOLÊNCIA CONTRA A VIDA: MALLETT-PR 1913 A 1945	
<i>Júlio César Franco</i>	
<i>Hélio Sochodolak</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270916	
CAPÍTULO 17	200
RIQUEZA E SOCIEDADE NA COMARCA DE ARACAJU: UM ESTUDO SOBRE A DINÂMICA SOCIAL DA PRIMEIRA ELITE ARACAJUANA (1855-1889)	
<i>Bruna Morrana dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270917	
CAPÍTULO 18	211
SENSIBILIDADES DE UM ESPAÇO: SER UMA PRINCESA NA MODERNIZAÇÃO REPUBLICANA – FEIRA DE SANTANA 1940 A 1950	
<i>Cristiane Lima Santos Rocha</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270918	
CAPÍTULO 19	219
TRAFICO DE ESCRAVOS E FORMAÇÃO FAMILIAR NO TERMO DE SANTO ANTÔNIO DA BARRA – BA (1860-1888)	
<i>Célio Augusto de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270919	
CAPÍTULO 20	228
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS PARA O COMPLEXO TERRENO EVANGÉLICO BRASILEIRO	
<i>Maralice Maschio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270920	
CAPÍTULO 21	241
“DITADURA NO AR”: UMA VISÃO SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR	
<i>Lucas Marques Vilhena Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270921	
CAPÍTULO 22	254
A PROVÍNCIA EM PRINCÍPIO, A FRONTEIRA POR MEIO E O IMPÉRIO POR FIM: NETO E CANABARRO NA GUERRA DO PARAGUAI (1864-1865)	
<i>Cesar Augusto Barcellos Guazzelli</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270922	
CAPÍTULO 23	265
ANÁLISE ICONOGRÁFICA DAS AÇÕES CIVICO-SOCIAIS DO EXÉRCITO NA FRONTEIRA BRASIL/ARGENTINA NA DÉCADA DE 1970	
<i>Ronaldo Zatta</i>	
<i>Ismael Antônio Vannini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270923	

CAPÍTULO 24	276
AS DOZE QUESTÕES FUNDAMENTAIS DE KARL DEUTSCH E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS ENTRE IRÃ E EUA APÓS A REVOLUÇÃO IRANIANA DE 1979	
<i>David Anderson Zanoni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270924	
CAPÍTULO 25	291
CONTEXTO POLÍTICO JURÍDICO BRASILEIRO DA IMPLEMENTAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS NA FAZENDA ANNONI	
<i>Simone Lopes Dickel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270925	
CAPÍTULO 26	308
DISPUTAS POLÍTICAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA: A CHEFIA DE ARTHUR BERNARDES NO <i>CIDADE DA VIÇOSA</i>	
<i>Natália Fraga de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270926	
CAPÍTULO 27	318
CRIANÇA INDÍGENA NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL	
<i>Epaminondas Reis Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270927	
CAPÍTULO 28	326
A CAPOEIRA NOS SÉCULOS XIX E XX: DO PODER DISCIPLINAR AO SURGIMENTO DA SOCIEDADE REGULADORA	
<i>Jonatan dos Santos Silva</i>	
<i>Felipe Eduardo Ferreira Marta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270928	
CAPÍTULO 29	337
A HISTÓRIA POLÍTICA APÓS 30 ANOS DA PUBLICAÇÃO ORGANIZADA POR RENÉ RÉMOND: POSSIBILIDADES ATUAIS DE PESQUISA TENDO COMO OBJETOS GETÚLIO VARGAS E LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA	
<i>Gabriel da Silva Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270929	
CAPÍTULO 30	349
A ELITE POLÍTICA DA BAHIA NO SÉCULO XIX: OS MEMBROS DO CONSELHO GERAL DE PROVÍNCIA (1828-1834)	
<i>Nora de Cassia Gomes de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270930	

CAPÍTULO 31	364
A ESTRUTURA FÍSICA DOS CENTROS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO – CASES COMO INSTRUMENTO DAS (IM) POSSIBILIDADES DE FAVORECIMENTO DE MOBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL DOS ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO ESTADO DE PERNAMBUCO	
<i>Maria Lucia Cavalcante</i>	
<i>Maria da Conceição Barros Costa Lima</i>	
<i>Laís Cavalcanti de Sá Nogueira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270931	
CAPÍTULO 32	373
A FERRO E FOGO: SIMBOLOGIA NA MARCAÇÃO DO GADO NOS CAMPOS DE PALMAS: 1887 – 1938	
<i>Fabiana Mathias Roncatto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270932	
CAPÍTULO 33	384
A REINVENÇÃO DA NATUREZA: OS IMPACTOS DA INDÚSTRIA SUCROALCOOLEIRA EM GOIÁS	
<i>Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves</i>	
<i>Rayza Correa Alves Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270933	
CAPÍTULO 34	393
A IMPORTÂNCIA DO MUSEU ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO DE COXIM – MS COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL	
<i>Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra</i>	
<i>Douglas Proença de Santana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.50819270934	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	403
ÍNDICE REMISSIVO	404

INTRODUÇÃO À ABORDAGEM HISTÓRICO-EDUCACIONAL

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente e Pesquisador nos Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Desenvolvimento e Sociedade e Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Endereço: rua Prof. Egídio Ferreira, nº 271, bloco “E”, Apto. 303 – bairro Capoeiras, 88090-699 Florianópolis (SC) Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com

RESUMO: O estudo da história da educação constitui quesito “sine qua non” para o entendimento da problemática atual relacionada ao processo educacional, pois a educação presente é um produto histórico e não uma invenção exclusiva do tempo atual. A história resulta da necessidade que o homem possui de reconstituir o passado, relatando, analisando e interpretando os acontecimentos a partir da reorganização de suas causas em uma ordem cronológica e por meio da seleção daqueles considerados relevantes. A história da educação tem início nas sociedades primitivas e tribais, nas quais já se verificam práticas de ensino e orientação para os indivíduos. Como teoria pedagógica, propriamente dita, à educação surgiu na sociedade grega, tendo como principais representantes os filósofos e os sofistas. Ao longo de sua história,

o desenvolvimento da educação e seus objetivos sempre estiveram condicionadas às necessidades econômicas, políticas e sociais de cada civilização em cada época. É necessário romper com a visão natural responsável por ocultar a historicidade da reflexão pedagógica e impedir a compreensão do modo como foram erigidos os discursos científicos na área educativa. Além de possibilitar a compreensão da experiência atual o estudo da história da educação também constitui uma ferramenta para promover a melhoria da educação, visto que ela informa as dificuldades que a educação tem experimentado.

PALAVRAS-CHAVE: história; educação; sociedade.

EDUCATION HISTORY

ABSTRACT: The study of education history is a sine qua non point for the understanding of a current problem related to the educational process, for the present education is a historical product and not an exclusive invention of current times. Its history comes from the necessity men have to rebuild their past, reporting, analysing and interpreting events from the reorganization of the causes in a chronological order and through those facts which are considered relevant. Education History starts in primitive and tribal societies, in which one can

notice teaching practices and individual orientation. As a pedagogical theory itself education rose in greek society, having the philosophers as the main representatives. Throughout its history, the development of education and its objectives have always been conditioned to economical, political and social needs of each civilization in each time. It is necessary to break up with a natural vision responsible for hiding the history of pedagogical reflection and block the comprehension the way scientific speeches were built in educative field. Besides making it possible to understand the current experiment, the study of education history also constitutes a tool which is able to promote the improvement of education, once it informs the difficulties education has been experiencing.

KEYWORDS: history; education; society.

1 | INTRODUÇÃO

A educação, cuja função social consiste em transmitir o conhecimento produzido, a cultura e demais características que perpassam a sociedade em um determinado momento, integra o desenvolvimento das sociedades humanas como pode ser observado na historiografia.

A educação retrata as contradições presentes nas diferentes sociedades ao longo da construção da história. Lugar marcado pelo cultivo de ideologias, pelo surgimento de novas idéias, mas também pela reprodução de ideais conservadores, a educação exerce um papel essencial nos acontecimentos históricos produzidos pelo homem que transformam a sociedade.

Ao mesmo tempo, a própria educação é influenciada pelas mudanças que ocorrem nas relações sociais e nas forças de produção, uma vez que na perspectiva do materialismo histórico, as idéias são fabricadas pela economia e pela sociedade, tendo como consequência, a modificação das práticas humanas. Assim, as idéias são o reflexo das relações econômicas e sociais. A condição social do homem influencia diretamente sua consciência e seu modo de pensar.

O materialismo histórico se fundamenta na concepção de Hegel acerca do movimento dos contrários, mostrando que os homens para sobreviverem, necessitam transformar a natureza, o mundo em que vivem. Fazem-no não isoladamente, mas em conjunto, agindo em sociedade, estabelecendo relações que não dependem diretamente de sua vontade, mas dependem do mundo que precisam transformar e dos meios que vão utilizar para isso.

De acordo com Borges (1981), na perspectiva do materialismo histórico a realidade não é estática, mas dialética, isto é, está em transformação pelas suas contradições internas. Essas contradições se refletem na forma como a educação é concebida dentro da sociedade. No processo histórico, as contradições são geradas pela constante luta entre as diferentes classes sociais.

Na história da educação, isso pode ser verificado na forma como a educação está

relacionada com cada sociedade, sendo que sua prática, desde o seu surgimento até os dias atuais, se volta para as necessidades sociais e econômicas de cada época.

2 | IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O homem é construído no tempo, ou seja, é um ser histórico, uma vez que suas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrenta os problemas não só da vida coletiva, bem como da experiência pessoal. O trabalho, que compreende a ação transformadora do homem sobre a natureza, modifica também o modo de pensar, agir e sentir, de forma que o homem nunca permanece o mesmo ao fim de uma atividade, qualquer que seja ela.

Assim, o homem necessita ser compreendido dentro de sua condição humana, isto é, dentro de sua prática social, do processo pelo qual constrói a cultura e a si próprio, mergulhado em um contexto histórico-social concreto. Com base nas relações que estabelecem entre si, os homens desenvolvem padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é realizado pelas gerações sucessivas, o que lhes possibilita assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura.

Portanto, é o processo educativo que permite a manutenção da memória de um povo e fornece condições para a sua sobrevivência. Entretanto, conforme Aranha (1996) a educação não é um processo isento de distorções. Inicialmente, nas sociedades tribais a cultura global era transmitida de modo informal pelos adultos, atingindo todos os indivíduos. Com a crescente complexidade das sociedades, a educação formal passou a assumir um caráter intelectualista, cada vez mais distanciado da atividade concreta, destinando-se apenas à elite, assumindo com isso uma visão ideológica.

Sob esta perspectiva ideológica, o processo educativo assume uma postura dualista, com objetivos divergentes: para a elite, uma escola de formação que pode ser estender até os graus superiores, enquanto que para os trabalhadores restam os rudimentos do ler e escrever e o encaminhamento para a profissionalização tão indispensável para o desenvolvimento econômico da sociedade.

A prática educacional pode ser mais coerente e eficaz apenas quando se torna consciente de seus fins. Para tanto é necessário que ela esteja em constante abertura para a teoria, porque é a constante interação entre o agir e o pensar que dinamiza a ação, evitando as diferentes formas de ideologia. Essa interação entre o agir e o pensar torna-se inviável sem a contribuição da história, pois sabendo-se que o homem é um ser histórico, nada escapa a dimensão do tempo.

A história compreende a interpretação de todo o conjunto da ação transformadora do homem no tempo. Uma vez que o homem se insere no tempo, tem-se que o presente humano não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro, assegura Aranha (1996).

É por intermédio da compreensão do passado que se pode dar sentido ao presente, compreendendo a influência de determinadas ideologias no processo educacional e projetando o futuro. Para Bloch (2001) o homem reconstrói a história com base no seu presente, pois é a partir de um fato novo, do surgimento de uma nova problemática que se busca uma resposta na reinterpretação da experiência transata.

Assim, a história resulta da necessidade que o homem possui de reconstituir o passado, relatando, analisando e interpretando os acontecimentos a partir da reorganização de suas causas em uma ordem cronológica e por meio da seleção daqueles considerados relevantes em uma determinada problemática.

Porém, Aranha (1996) sustenta que essa disponibilidade de análise não é idêntica ao longo do tempo, variando também conforme a cultura. A história como teoria e elaboração intelectual, deve ser compreendida com base na análise das condições com as quais os homens se relacionam para produzir a existência, isto é, a divisão social do trabalho. Assim, é no embate das forças contraditórias que se expressam nas ações dos homens de interesses divergentes que a história se faz.

No que concerne a história da educação, pode-se afirmar que tudo o que foi assinalado até aqui acerca da história geral se aplica também na história da educação, visto que o fenômeno educacional se desenrola no tempo e faz igualmente parte da história geral.

Neste sentido, Luzuriaga (1985) escreve que a história da educação é parte da história da cultura, tal como esta, por sua vez, é parte da história geral. Por educação, o autor entende a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, como propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é assim, parte integrante, substancial, da vida do homem e da sociedade.

Por outro lado, defende Luzuriaga (1985), a educação é componente tão fundamental da cultura quanto à ciência, a arte ou a literatura. Sem a educação não seria possível aquisição e transmissão da cultura, sendo que esta constitui também uma das funções essenciais da educação.

No entanto, a educação, embora constitua elemento essencial e permanente da vida individual e social, não se realizou sempre da mesma forma, mas ao contrário, varia conforme as necessidades e aspirações de cada povo em sua época. Do mesmo modo, a sociedade a que a educação se refere não constitui fenômeno estático, definitivamente constituído, mas em contínuas transformações.

Devido a isto, a educação possui uma história, a saber, a história da mudança e do desenvolvimento que ela tem experimentado com o passar do tempo e a modificação da sociedade. Por outro lado, como assinala Luzuriaga (1985), a educação é parte da cultura, e esta também está condicionada historicamente, variando conforme as características dos povos e das épocas, a história da educação é, assim, parte da

história da cultura e estuda suas relações com a ação educativa.

Deste modo, é fundamental estudar a educação com base em seu contexto histórico geral, para que se possa observar a simultaneidade entre as suas crises e as do sistema social. Aranha (1996) destaca que esta regularidade não deve ser compreendida apenas como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos sociais, uma vez que as questões de educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Sob esta perspectiva, a educação não é um fenômeno neutro, mas é diretamente influenciada pelos efeitos da ideologia, por estar, na realidade, envolvida na política.

Os estudos acerca da história da educação enfrentam as mesmas dificuldades que perpassam a historiografia geral, relacionada as fontes documentais e a interpretação crítica dessas fontes. Além disso, há ainda o agravante de que os trabalhos no campo específico da pedagogia são recentes e escassos.

Apenas no século XIX os historiadores sentiram o interesse em reconstruir a história da educação de forma sistemática e exclusiva. Não obstante, conhece-se melhor a história da pedagogia, ou das doutrinas pedagógicas, do que propriamente das práticas efetivas de educação.

Para Saviani (1996) verifica-se na história da educação no Brasil um fenômeno caracterizado pela hipertrofia da primeira palavra da locução, sendo que esta acaba por não ser compreendida, porquanto seu significado não é explicitado claramente. Com isso, a história acaba sendo absorvida no sentido tradicional de seqüência de fatos ou seqüência de idéias, resumindo-se a uma mera cronologia que não explica o processo histórico concreto.

Para que se possibilite a compreensão da história é necessário examinar a base material da sociedade cuja história se está reconstituindo. Tal procedimento pressupõe um processo de investigação o qual não se limita àquilo que convencionalmente é chamado de história da educação, mas implica em investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se pretende entender, uma vez que esse é o processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta.

Em suma, o conhecimento da história da educação é fundamental para que a procura dos meios adequados torne o projeto de mudança da educação realizável. Em outras palavras, esse conhecimento é capaz de fornecer à reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa, tendo em vista o objetivo de descobrir as diretrizes e as coordenadas da ação pedagógica.

3 | EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA MUNDIAL

Os povos primitivos sempre existiram formas de educação ou transmissão do conhecimento cultural. Apesar das sociedades primitivas e tribais serem

essencialmente míticas e de tradição oral, o que dificulta a investigação acerca da história de seu processo educativo pela escassez de fontes, pode-se afirmar que as crianças aprendiam por meio da imitação dos gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias rituais.

Neste sentido, Luzuriaga (1985) ressalta que nada se sabe diretamente da educação dos povos primitivos, apenas se pode realizar determinadas inferências com base nas sociedades tribais atuais que, de certo modo, são semelhantes às aquelas que há muito as precederam.

Era essencialmente uma educação natural, espontânea, inconsciente, adquirida na convivência de pais e filhos adultos e menores. Sob a influência ou direção dos maiores, as crianças aprendiam as técnicas elementares indispensáveis à vida, tais como caçar, pescar, praticar a agricultura e o pastoreio e as práticas domésticas.

Conforme Luzuriaga (1985), trata-se da educação por imitação, ou melhor, por coparticipação nas atividades vitais. Com isso aprendem os usos e costumes da tribo, seus cantos e suas danças e, sobretudo, a linguagem, que é seu maior instrumento educativo.

Nas sociedades tribais atuais, ainda persiste essa prática educativa, sendo que a formação é integral, pois abrange todo o saber da tribo e universal, porque todos podem ter acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade. O conhecimento mítico imprime uma tonalidade especial à educação, visto que os relatos aprendidos não são propriamente históricos, no sentido da revelação do passado da tribo. Diferentemente, o mito é atemporal e conta o ocorrido nos primórdios.

A antiguidade oriental, envolvendo a sociedade chinesa, hindu, egípcia e hebraica, é caracterizada por uma educação tradicionalista, sustenta Aranha (1966). Embora tais civilizações apresentem inúmeras diferenças todas impõem governos despóticos de caráter teocrático, em que o poder absoluto do rei ou do imperador se sustenta na crença em sua origem divina. Essa forma de organização política as torna tradicionalistas, apegadas ao passado e resistentes às mudanças.

Outro traço comum entre estas sociedades é a invenção da escrita. Este fato não está dissociado do aparecimento do estado, uma vez que a manutenção da máquina estatal pressupõe uma classe especial de funcionários capacitados para exercer as funções administrativas e legais cujo registro é essencial.

Nas civilizações orientais não existem propostas propriamente pedagógicas, sendo que as preocupações com a educação transpassam os livros sagrados que oferecem regras ideais de conduta e orientação para o enquadramento das pessoas nos rígidos sistemas religiosos e morais. Por serem conservadoras essas sociedades tradicionalistas tem o objetivo de transmitir os costumes de forma duradoura e evitar a transgressão das normas.

Enquanto nas sociedades primitivas e tribais o conhecimento era algo acessível a todos, nas civilizações orientais o conhecimento deixa de ser difuso em decorrência da criação de segmentos privilegiados, excluindo-se a população, formada por

lavradores, comerciantes e artesãos do acesso ao saber das classes dominantes.

Para Karl Schmidt (apud LUZURIAGA, 1985) o maior valor da educação hindu compreende a valorização e apreciação do mestre: o reconhecimento da importância e elevação do magistério encontrou apogeu na Índia. A devoção do aluno ao mestre não se desenvolveu em nenhuma parte do mundo de forma tão sistemática e intensa como na Índia.

Já a educação, como prática pedagógica reflexiva, surgiu na Grécia Antiga. É da cultura grega que deriva, em grande parte a educação e pedagogia que se tem hoje.

Ao contrário dos povos da antiguidade oriental que não dispunham de uma reflexão especialmente direcionada para a educação, porque este saber e esta prática estavam vinculados às tradições religiosas recebidas dos ancestrais, na Grécia clássica as explicações predominantemente religiosas são substituídas pelo uso da razão autônoma, da inteligência crítica e pela atuação da personalidade livre, capaz de estabelecer uma lei humana e não mais divina.

Com isso, emerge a necessidade de elaborar teoricamente o ideal da formação, não do herói, submetido ao destino, mas do cidadão, afirma Aranha (1996). O cidadão, por sua vez, deixa de ser o depositário do saber da comunidade, para se tornar o que elabora a cultura da cidade. A ênfase até então atribuída ao passado é redirecionada para o futuro.

Foi na Grécia que surgiram os primeiros educadores profissionais denominados de sofistas. Conforme Luzuriaga (1985), são eles os primeiros professores, os primeiros educadores profissionais conscientes da história. Os sofistas empregaram a atividade docente como professores ambulantes na segunda metade do século V a. C., no momento da grande transformação social e política de Atenas, quando esta se converteu em grande potência econômica e comercial e substituiu o regime aristocrático pelo democrático.

Os sofistas, oradores persuasivos por excelência, adquiriram um descrédito em decorrência de serem contra a educação tradicional, recebendo retribuição pelo ensino que prestavam. Sócrates e Platão manifestaram-se constantemente contrários às práticas educativas desempenhadas pelos sofistas. Sócrates pode ser considerado o primeiro grande educador que desenvolvia a atividade educativa por intermédio da conversação, sendo que não fez da educação uma profissão remunerada.

O grau de consciência que os gregos atingiram não ocorrera até então em nenhum outro lugar. A nova concepção da cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade repercutiu no ensino e nas teorias educacionais. Os filósofos gregos voltavam-se para uma formação que fosse capaz de desenvolver o processo de construção consciente, permitindo que o homem se constituísse de forma correta e sem falhas.

Contudo, é importante ressaltar que no longo período que sucede entre os tempos heróicos até o helenismo, o ideal grego de educação sofre significativas alterações. Apesar de o cuidado com o corpo ser uma constante, inicialmente atribui-

se ênfase à habilidade militar do guerreiro. Em seguida o cidadão da *polis* frequenta os ginásios, onde a educação é predominantemente física e esportiva, e por fim os assuntos de literatura e retórica vão adquirindo prioridade.

A Grécia é, enfim, o berço das primeiras teorias educacionais, fecundadas pelo embate de tendências pluralistas. Após as inovações dos sofistas, Isócrates possui atuação fundamental acirrando a disputa polêmica sobre a educação com Sócrates, Platão e Aristóteles.

Segundo Aranha (1996) apesar de estes últimos não terem influenciado a educação do seu tempo tanto quanto opositores, sua contribuição para a pedagogia se encontra na concepção de natureza humana, cuja essência reside na racionalidade. Esta teoria servirá como fundamento para o delineamento da tendência essencialista da pedagogia.

Assim, para Platão (2002) a educação consiste em um instrumento para desenvolver no homem tudo o que implica sua participação na realidade ideal, definindo sua essência verdadeira, embora esta esteja asfixiada por sua existência empírica. A educação, por meio do método dialético, propicia a conversão da alma, procurando os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em conceder a visão ao órgão da alma, pois este já a possui, mas como ele está disposto de forma incorreta e não olha para onde deveria, a educação é o meio para corrigir essa disposição equívoca.

Comparando a educação grega com a que foi desenvolvida na Roma antiga, tem-se algumas semelhanças: ambas são sociedades escravistas, nas quais o trabalho manual é desvalorizado, enquanto o intelectual é privilégio da aristocracia. Por conseguinte, os educadores procuram formar o homem racional, capaz de pensar coerentemente e se expressar de modo convincente.

Entretanto, enquanto que na Grécia prevaleciam duas vertentes educativas, quais sejam a platônica e a desenvolvida com base na retórica dos sofistas, em Roma a reflexão filosófica não merece atenção de forma tão sistemática. A utilização da filosofia na sociedade romana resumiu-se aos assuntos éticos e morais, influenciados pelos pensadores estoicos e epicuristas do período helenístico.

Os romanos adotaram uma postura mais pragmática em relação a educação, voltada para as necessidades do cotidiano, para a ação política e não para a contemplação e teorização do mundo, fazendo prevalecer a retórica sobre a filosofia.

Conforme Luzuriaga (1985) o maior dos pedagogos romanos foi Quintiliano, cujas idéias possuem caráter literário, com fundo moral e cívico. Mas ninguém antes dele havia dado tanta importância ao conhecimento de psicologia em educação. Sua descrença na filosofia pode ser explicada pelas circunstâncias de seu tempo, contrárias a ela, dados o descrédito de seus cultores e a falta de liberdade que reinava para expressão das idéias.

Em suma, na educação romana, podem ser distinguidas três fases: a latina original, de natureza patriarcal; posteriormente, a influência do helenismo é criticada

pelos defensores da tradição; por fim, dá-se a fusão entre a cultura romana e a helenística, que já supõe elementos orientais, mas supremacia dos valores gregos.

Passando para a Idade Média, percebe-se que a educação passa a ser diretamente influenciada pela Igreja. É no início desse período, com a decadência do Império Romano, que surge a patrística, filosofia dos Padres da Igreja. A Patrística se caracteriza pela intenção apologética, ou seja, de defesa da fé e conversão dos não-cristãos. A exposição da doutrina religiosa propõe-se a harmonizar a fé e a razão, a fim de compreender a natureza de Deus e da alma e os valores da vida moral (ARANHA, 1996).

Durante o período medieval, de acordo com Aranha (1996) não foi possível encontrar propriamente pedagogos, no sentido estrito da palavra. Aqueles que refletem sobre as questões pedagógicas o fizeram movidos por outros interesses considerados mais importantes, como a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate à heresia e a conversão dos infiéis. A educação emerge como um instrumento para um fim maior, qual seja a salvação da alma e a vida eterna.

Predomina, durante este período, a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão. Portanto, há um modelo de homem, uma essência a ser atingida para a maior glória de Deus. Baseia-se nos ideais ascéticos, distantes dos prazeres e das preocupações terrenas, com o objetivo de atingir a mais alta espiritualidade.

Outra característica do pensamento medieval é o seu excessivo formalismo que decorre do distanciamento do vivido e o abuso da lógica nas disputas metafísicas. Além disso, o racionalismo dedutivo é valorizado pelo seu rigor, desprezando-se a indução, que, no entanto, favorece a descoberta e invenção. Quanto as técnicas de ensinar, o modo de pensar rigoroso e formal cada vez mais determina os passos do trabalho escolar.

Já no final da Idade Média, com a expansão do comércio e por influência da burguesia, começam a soprar novos ventos, orientando os rumos da ciência, da literatura e da educação. Assim, por meio do realismo, secularização do pensamento e retomada da cultura greco-latina anuncia-se o período humanista que se aproxima.

Com o Renascimento emerge uma nova imagem do homem, sendo que o interesse pela educação aumenta de modo substancial: proliferam-se os colégios e manuais para alunos e professores. Nas palavras de Aranha (1996) educar-se torna-se questão de moda e uma exigência, segundo a nova concepção de homem.

Enquanto a nobreza continua a ser educada por preceptores em seus próprios castelos, a pequena nobreza e a burguesia emergente querem educar seus filhos e os encaminham para a escola, no intento de prepará-los melhor para a liderança e a administração da política e dos negócios. Já os segmentos populares, em geral, continuam a não ter seus interesses pela educação levados em consideração.

A meta da escola não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas à

formação moral. A fim de proteger as crianças de “más influências”, a escola adquire uma hierarquia que submete as crianças a uma severa disciplina, incluindo os castigos corporais.

No entendimento de Aranha (1996) o Renascimento é um período de contradições típico das épocas de transição. Com o enriquecimento da classe burguesa, esta passa a assumir padrões aristocráticos e aspira a uma educação que permita formar o homem de negócios, ao mesmo tempo capaz de conhecer as letras greco-latinas e de dedicar-se aos luxos e prazeres da vida.

Embora rejeite a autoridade dogmática da cultura eclesiástica que prevaleceu durante o período da Idade Média, essa sociedade, mantém-se fortemente hierarquizada, excluindo dos propósitos educacionais a grande maioria popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos. Entretanto, com Rousseau (século XVIII), já se possui uma percepção mais aguda de problemas que, atualmente são denominados de problemas existenciais, numa recusa à submissão aos valores eternos e aos dogmas tradicionais.

Na Idade Moderna, as contradições que indicam a passagem da visão aristocrática da nobreza feudal para um mundo que se constrói com os valores burgueses, refletem também na educação. Por um lado, existe a aspiração de uma pedagogia realista e, em alguns casos, até universal. Por outro lado, para além das discussões dos filósofos e teóricos da educação, de modo geral, as escolas continuam efetivando uma educação conservadora, predominantemente nas mãos dos jesuítas.

No entanto, é importante reconhecer o nascimento de uma escola tradicional, que ganha corpo no século XIX. Esse modelo de escola engloba noções de organização do conhecimento, emprego racional do tempo de estudo, a noção de programa, o cuidado com o material didático, a valorização do mestre como guia do processo de aprendizagem, etc.

Já o século das luzes (século XVIII) expressa o ideal liberal da educação, com base no pensamento controvertido de Rousseau, o qual propõe uma educação por meio do desenvolvimento livre e espontâneo, respeitando a existência concreta da criança. Essas idéias influenciaram as mais diferentes correntes, sobretudo as tendências não-diretivas, no século XX.

No século XIX, continuou a persistir a tendência individualista, própria do liberalismo, entretanto, surgiram preocupações evidentes com fins sociais da educação e a necessidade de se preparar a criança para a vida em sociedade. Passou-se a ressaltar a relação entre educação e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação o que aumentou o interesse pelo ensino técnico ou pela expansão das disciplinas científicas.

Também se passou a aplicar a psicologia da educação, no intento de elaborar um método de ensino adequado, fundamentado na compreensão da natureza infantil.

Um dos fatos que marcam a educação no século XIX está relacionado à expansão das escolas públicas, uma vez que o Estado passa a assumir cada vez

mais o encargo da escolarização. Com isso, a educação se nacionaliza e surge o interesse de formar o cidadão, destacando-se a necessidade da educação integral e politécnica e a de democratizar o ensino. Outro fator importante é a atenção dada à educação elementar, contrária à tendência até então voltada para o nível secundário e superior.

Em relação ao século XX, Aranha (1996) sustenta que é difícil realizar uma síntese, visto que o período ficou marcado por transformações tão intensas que se desenvolvem em um torvelinho de ambigüidades e perplexidades. O contexto histórico deste século é caracterizado por mudanças econômicas, políticas e morais profundas, como a disputa entre os movimentos socialista e capitalista. Não obstante, ainda neste período, o modelo da escola tradicional passou por inúmeras críticas, desde a escola nova até as mais contemporâneas teorias construtivistas.

Contudo, de acordo com Aranha (1996), além das tentativas de mudanças metodológicas, é a própria instituição escolar que se acha em crise, pois o próprio modo de pensar, sentir, agir do homem contemporâneo que está em questão. Tal constatação conduz a reflexão acerca da necessidade de profundas modificações na pedagogia e nas formas de educar.

A mudança de paradigma na educação é uma realidade atual, pois se busca cada vez mais uma educação permanente, voltada para a prática da interdisciplinaridade. Neste sentido, a história da educação é uma disciplina que auxilia no processo de enfrentamento dos desafios que se impõem a renovação na área educacional a nível mundial.

4 | HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação no Brasil, inicialmente esteve sob responsabilidade dos jesuítas, os quais iniciaram o processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões logo após sua chegada no ano de 1549. Estes permaneceram no controle educacional até o ano de 1759, quando foram expulsos do país pelo marquês de Pombal.

Durante este período, os jesuítas promoveram uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra. Embora estes recebessem formação rigorosa e orientação segura, enfrentaram sérios desafios para se adaptar às exigências locais.

Os jesuítas, por mais que se considere admirável sua coragem, empenho e boa-fé na realização de sua missão, iniciaram o marcante processo de desintegração da cultura indígena. Impuseram aos índios a admissão de outros valores, de uma cultura diferente, imprimindo o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e, por conseguinte, na tradição religiosa do ensino que perdurou até a República.

No século XVII, percebe-se um profundo fosso entre a vida na colônia e a vida na metrópole, em decorrência das intenções de exploração de Portugal no Brasil. Esse fosso também se percebe no campo educacional, pois enquanto que na Europa estabelecia-se a contradição entre o ideal da pedagogia e o modo conservador, no Brasil a atuação da Igreja foi muito mais forte e duradoura.

Com a expulsão dos jesuítas, agravou-se ainda mais o panorama do analfabetismo e aumentou a precarização do ensino em virtude da demora da reforma pombalina. Aranha (1996) ressalta que a elite colonial se preparou nesta época, de modo predominantemente intelectual e universalista, distanciada, portanto, das principais conquistas científicas da idade Moderna e do trato dos assuntos e problemas da realidade imediata. Deste modo, durante o longo período do Brasil colônia, aumenta de forma considerável a distância que separa os letrados e a grande maioria da população analfabeta.

No período imperial crescem as contradições sociais e políticas de um país cuja economia consolida o modelo agrário-comercial e desenvolve as primeiras tentativas de industrialização. Quanto a educação, ainda não há o que poderia ser chamado de uma pedagogia brasileira, sendo que prevalece uma atuação irregular, fragmentária e quase nunca com resultados satisfatórios. Mantém-se, assim, o privilégio de classe, valorizando ensino superior em detrimento dos demais níveis, sobretudo o elementar e o técnico.

A evolução das pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Conforme Ghiraldelli Jr. (1992), esses movimentos são o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

O entusiasmo pela educação resumiu-se a idéia de expansão da rede escolar para alfabetizar o povo. Já o otimismo pedagógico insistiu na idéia de otimização do ensino, isto é, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Ambas as visões possuem uma substância histórica relacionada à realidade social do país.

Na Primeira República a educação sofre transformações que estão ligadas as necessidades de configuração social e econômica. Embora tenham sido desenvolvidos debates pelos escolanovistas, propondo novas reformas, persistiu o dualismo escolar e o descuido com o ensino fundamental. Um fator positivo desta época foi a expansão considerável do ensino por meio da ampliação da oferta de escolarização.

Já na Segunda República emergem projetos de renovação do ensino público, com a implantação do ideário escolanovista: os ginásios e colégios vocacionais, o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, os pluricurculares, o Grupo Experimental do Lapa, etc. Adquirem importância as idéias de Paulo Freire, sendo que sua contribuição não se situa apenas no campo da educação de adultos. Os fundamentos de sua pedagogia permitem a aplicação dos conceitos analisados em uma amplitude maior, isto é, na própria concepção de educação.

Com a implementação da ditadura militar a educação passou a ser seriamente controlada. Os movimentos estudantis foram duramente reprimidos durante este regime. É realizada uma reforma tecnicista na educação que resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, o qual tem por base a racionalização própria do sistema de produção capitalista.

Por meio do advento da Nova República, os estudiosos da educação desenvolvem a pedagogia teórico-crítica, no intento de reverter o quadro de desorganização que torna uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e, portanto, de seletividade. Em suma, de acordo com Aranha (1996), cabe ao Estado o cumprimento de suas obrigações, por meio do estabelecimento de uma política educacional coerente, a valorização do professor e a escola gratuita para todos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da história da educação que tem sua origem nas sociedades primitivas estendendo-se até os dias atuais, é imprescindível ao conhecimento do processo educacional vigente na sociedade contemporânea. A educação presente compreende um produto histórico e não uma invenção exclusiva do tempo atual. Com efeito, a educação presente é resultado do passado e preparação para o futuro.

Assim, a história da educação não deve estudar o transato na condição de fenômeno exaurido, mas antes como explicação do estado atual do processo educativo. Além de possibilitar a compreensão da experiência atual o estudo da história da educação também constitui uma ferramenta para promover a melhoria da educação, uma vez que ela informa as dificuldades que as reformas da educação tem encontrado, os perigos das idéias utópicas e das resistências anacrônicas, reacionárias, que a educação tem experimentado.

Do mesmo modo, o estudo da história da educação, ao desvendar as conquistas da técnica pedagógica e os perfis dos grandes educadores impede a precipitação rumo a especialização obsessiva e o estabelecimento da rotina no profissionalismo, obrigando ao maior rigor no pensar e a fundamentação teórica do trabalho dos profissionais da educação.

Importante ressaltar que a abordagem historiográfica da educação não consegue retomar todos os acontecimentos como verdadeiramente ocorreram. O passado, de acordo com Veyne (1987), é insuscetível de ide recuperação, sendo que a narrativa desenvolvida com base em documentos, fontes, vestígios, memória nunca permite retratar os acontecimentos como realmente ocorreram, visto que a reconstituição integral é uma ilusão.

Todavia, a reflexão histórica sobre o passado como um todo, e assim, sobre o desenvolvimento do processo educativo, é fundamental para que se entenda o

presente. Cardoso (1986) acrescenta que a reflexão geral acerca do passado, a reflexão histórica no melhor sentido do termo, não pode ser coerente e fecunda se não estiver fundamentada numa análise coerente do presente. A busca de leis de organização e mudança das sociedades humanas passa necessariamente pelo conhecimento da história como disciplina.

Deste modo, a história da educação, em todo o mundo, passa por um tempo de balanço, escreve Nóvoa (1999). Há uma necessidade de repensar uma disciplina que conheceu evoluções profundas nas últimas décadas. A reconceptualização do trabalho histórico em educação passa pela adoção de pontos de vista que têm estado presentes na história cultural, tais como a preocupação em demonstrar a complexidade dos padrões de comunicação, a recusa de uma perspectiva antropológica clássica de cultura e a adoção de modelos de interpretação textual.

Além disso, o fazer historiográfico sobre a educação deve ater-se aos estilos de interação (apropriação, negação) e aos termos de diferença, como gênero e classe, esforçando-se para evitar teorias pré-explicativas dos fatos e para valorizar a sua problematização, procurando construir argumentos cuidadosos fundamentados nas evidências empíricas (NÓVOA, 1999).

Em suma, a disciplina história da educação só existe a partir de uma dupla possibilidade que tem por base o historiador e o educador, implicando novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa.

É função do historiador exercer sua capacidade reflexiva sobre a história da sua disciplina, interrogando os vários sentidos do trabalho histórico, além de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. Ao educador cabe o enfrentamento dos desafios do tempo presente, pensando a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, participando criticamente de uma escola mais atenta às realidades dos diferentes grupos sociais.

Assim, o historiador da educação deve possuir estas duas habilidades, sendo capaz de desenvolver toda a complexidade dos processos educativos, construindo uma narrativa que auxilie a enfrentar os dilemas educativos atuais, com base em um olhar sob a forma como o passado foi trazido até o presente para disciplinar e normalizar a sua ação.

Tal perspectiva pressupõe a aceitação do fato de que o objeto do historiador não é o passado em si próprio, mas sim tudo o que nos vestígios deixados por este passado pode responder às questões que ele coloca e que lhe são sugeridas pelo mundo em que vive.

Enfim, deve-se romper com a visão natural responsável por ocultar a historicidade da reflexão pedagógica e impedir a compreensão do modo como foram erigidos os discursos científicos na área educativa, juntamente com o desenvolvimento de grupos profissionais, de sistemas especializados de conhecimento, simultaneamente ao desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUZIRIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. 16. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

NÓVOA, Antônio. **Prefácio**. In: MONARCHA, Carlos (Org.) **História da educação brasileira: formação do campo**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História da educação**. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Lisboa: Edições 70, 1987.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Denise Pereira - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursando Pós-Graduação Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora nas Faculdade Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE) e Coordenadora de Pós-Graduação

Elizabeth Johansen - Licenciada em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialista em História e Região, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestre em História, pela Universidade Federal do Paraná e doutora em Geografia, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora adjunta do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aracaju 8, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 381

Arquitetura 5, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 134, 135, 253, 369, 370, 371, 372

Arte 5, 7, 58, 59, 72, 73, 77, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 169, 178, 216, 241, 252, 396, 398

C

Capuchinhos 97, 100, 102

Centro cultural castrolanda 7, 132, 135

Colégio imaculada conceição 6, 89, 93

Cultura 1, 10, 12, 13, 14, 18, 25, 26, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 60, 65, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 87, 94, 102, 107, 110, 114, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 128, 129, 130, 134, 136, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 178, 184, 186, 200, 215, 217, 230, 231, 263, 265, 320, 321, 323, 324, 327, 332, 333, 358, 361, 368, 375, 380, 386, 396, 397, 398, 399, 401

D

Discurso 10, 13, 14, 30, 39, 40, 59, 98, 100, 106, 115, 137, 141, 170, 175, 180, 181, 185, 189, 190, 191, 192, 197, 198, 232, 255, 258, 284, 327, 328, 329, 330, 335, 338, 339, 343, 345, 346, 386, 388, 389

Documento 31, 69, 96, 138, 140, 157, 158, 159, 160, 161, 168, 169, 172, 176, 187, 190, 192, 293, 297, 300, 344, 358, 369

E

Educação 1, 8, 9, 11, 12, 14, 48, 49, 51, 54, 56, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 106, 107, 108, 132, 134, 137, 151, 153, 200, 203, 228, 279, 281, 307, 312, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 335, 343, 345, 358, 364, 368, 386, 393, 399, 401, 402

Ensino de história 50, 51, 55, 401, 402

Escravidão 2, 4, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 51, 221, 223, 226, 227, 327, 382

Estudos organizacionais 1, 2, 3, 6, 11

Eurocentrismo 1, 2, 5, 12

F

Feira de santana 8, 211

Filosofia-teológica 97

Fotografias médicas 157

Foucault 5, 175, 178, 180, 181, 185, 186, 187, 189, 194, 198, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 335

Fronteiras 2, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 36, 58, 94, 108, 109, 110,

116, 117, 118, 120, 197, 221, 254, 255, 256, 257, 259, 270, 278, 321

G

Giro decolonial 5

H

História 1, 3, 4, 15, 16, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 134, 135, 138, 142, 143, 144, 145, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 168, 171, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 190, 197, 198, 201, 203, 206, 210, 211, 221, 226, 227, 229, 230, 233, 237, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 252, 253, 254, 263, 265, 267, 274, 280, 286, 289, 291, 306, 307, 313, 317, 320, 321, 324, 326, 328, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 345, 346, 347, 348, 349, 352, 363, 374, 375, 381, 382, 383, 384, 393, 394, 395, 397, 398, 399, 400, 401, 402

História da violência 180, 181, 198, 335

I

Infanticídio 7, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 183, 191, 322, 324

Intertextualidade 15, 167

Intervenção 3, 32, 120, 122, 124, 126, 128, 129, 130, 262, 267, 269, 297

L

Literatura 5, 6, 13, 14, 15, 16, 21, 55, 58, 72, 77, 81, 82, 115, 231, 238, 320, 338, 395

M

Manuais de ensino 7, 97, 98, 105

Memória 6, 16, 21, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 76, 86, 120, 123, 129, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 176, 177, 183, 198, 199, 215, 216, 219, 241, 245, 246, 253, 274, 314, 326, 327, 335, 354, 362, 363, 395, 397, 398, 401

Moda 7, 82, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 395

Modernização 8, 99, 125, 201, 211, 213, 215, 216, 217, 288, 293, 297, 298, 307, 312, 316, 381, 387, 391, 392

Montes claros 6, 89, 92

Museologia 5, 132, 138, 143, 145, 153, 155, 156, 157, 397

Museu 7, 10, 128, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 310, 361, 393, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402

N

Narrativa 7, 15, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 86, 87, 100, 103, 104, 106, 109,

110, 134, 135, 141, 143, 145, 152, 154, 155, 156, 173, 211, 212, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 252, 338

P

Passado 1, 17, 38, 39, 40, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 65, 66, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 86, 87, 103, 107, 125, 129, 130, 134, 150, 151, 155, 156, 173, 178, 185, 216, 247, 248, 256, 258, 268, 270, 278, 295, 296, 341, 344, 345, 355, 369, 385, 397

Patrimônio 17, 23, 34, 120, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 138, 144, 145, 152, 153, 200, 202, 383, 396, 397, 401

Pensamento 1, 3

Poder 1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 13, 14, 20, 28, 31, 40, 46, 49, 52, 53, 54, 61, 65, 68, 72, 79, 91, 93, 95, 98, 100, 102, 114, 124, 129, 146, 149, 151, 170, 171, 177, 178, 180, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 196, 197, 198, 199, 213, 217, 231, 258, 260, 262, 266, 274, 279, 281, 283, 285, 287, 289, 297, 304, 305, 306, 311, 312, 313, 314, 316, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 339, 347, 349, 350, 351, 357, 359, 361, 362, 363, 371, 373, 381, 386, 387, 399

R

Relações familiares 219, 224, 226, 257

Relações sociais 25, 27, 35, 75, 99, 177, 213, 217, 350

Riqueza 8, 7, 25, 59, 163, 176, 200, 201, 203, 206, 209, 281, 283, 328, 350

S

Século XIX 9, 203, 349

Sociabilidades 211, 215, 217, 370

Sociedade 2, 3, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 18, 20, 25, 28, 32, 33, 35, 43, 45, 49, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 106, 110, 115, 121, 125, 132, 138, 156, 167, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 212, 213, 216, 219, 222, 235, 236, 239, 245, 280, 289, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 304, 306, 312, 313, 321, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 344, 346, 347, 349, 350, 353, 363, 366, 367, 370, 371, 377, 378, 383, 392, 393, 397, 399, 400

Sujeitos 7, 9, 11, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 59, 156, 170, 171, 175, 177, 180, 183, 185, 186, 187, 188, 197, 212, 214, 226, 229, 256, 257, 291, 302, 306, 312, 313, 321, 322, 339, 350, 351, 397, 401

T

Tráfico de escravos 51, 219, 220, 222, 223, 226

V

Verdade 7, 10, 24, 32, 45, 49, 51, 53, 55, 58, 59, 65, 67, 70, 73, 102, 105, 111, 158, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190,

191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 241, 244, 245, 252, 258, 298, 315, 327, 328, 332,
333, 335, 339, 371, 377, 388, 391

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-650-8

