

HISTÓRIAS DE EDUCAÇÃO: Comemorar os 40 anos do GT 02 e celebrar as gerações de pesquisadoras e pesquisadores na historiografia da educação no Brasil

Histories of Education: Celebrating 40 Years of Working Group 02 and Celebrating
Generations of Researchers in the Historiography of Education in Brazil

Historias de la Educación: Celebrando los 40 años del Grupo de Trabajo 02 y celebrando
generaciones de investigadores en la historiografía de la educación en Brasil

CYNTHIA GREIVE VEIGA

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. *E-mail: cgreiveveiga@gmail.com.*

Resumo: O artigo aborda a comemoração dos 40 anos do GT 02 da ANPED e realiza reflexões sobre as questões teóricas e metodológicas da escrita da história da educação, um tema recorrente desde o início de sua organização. Para tal discussão, o texto se organiza em três partes: análise do contexto acadêmico de organização do campo de pesquisa da história da educação; a participação do GT 02 nos avanços da historiografia da educação; possibilidades de outras historiografias a partir da abordagem decolonial e de críticas ao eurocentrismo característico do campo. A pesquisa de fontes foi realizada em periódicos da área, nos Boletins da ANPED e nos Cadernos de Programação do GT, tanto no site quanto no acervo do PROEDES-UFRJ.

Palavras-chave: ANPED; pesquisa histórica; decolonialidade.

Abstract: This article addresses the 40th anniversary of Working Group 02 of ANPED and reflects on the theoretical and methodological issues of writing the history of education, a recurring theme since its creation. To this end, the text is organized into three parts: analysis of the academic context of the organization of the field of research in the history of education; the participation of Working Group 02 in the advances of the historiography of education; possibilities of other historiographies from a decolonial approach and critiques of the Eurocentrism characteristic of the area. The bibliographic research was carried out in journals in the field, in the ANPED Bulletins and in the Program Notebooks of the Working Group, both on the website and in the PROEDES-UFRJ collection.

Keywords: ANPED; pesquisa histórica; decolonialidade.

Resumen: Este artículo aborda el 40.º aniversario del Grupo de Trabajo 02 de la ANPED y reflexiona sobre las cuestiones teóricas y metodológicas de la escritura de la historia de la educación, un tema recurrente desde su creación. Para ello, el texto se organiza en tres partes: análisis del contexto académico de la organización del campo de investigación en historia de la educación; la participación del Grupo de Trabajo 02 en los avances de la historiografía de la educación; las posibilidades de otras historiografías desde un enfoque decolonial y críticas al eurocentrismo característico del campo. La investigación se realizó en revistas especializadas, en los Boletines de la ANPED y en los Cuadernos de Programa del Grupo de Trabajo, tanto en el sitio web como en la colección PROEDES-UFRJ.

Palabras clave: ANPED; pesquisa histórica; decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Comemorar os 40 anos do GT História da Educação é um momento para celebrarmos todas as gerações de pesquisadoras e pesquisadores na construção da historiografia da educação no Brasil, entre estudantes (iniciação científica, mestrado e doutorado), professoras e professores. No entrecruzamento de gerações, estamos comemorando 40 anos de pesquisas em histórias de educações, e, portanto, celebrando a organização de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores/as e os debates sobre acervos e guarda de memórias da educação.

Não obstante, comemorar os 40 anos de pesquisas em história da educação é, principalmente, registrar nossa profunda indignação pela longa permanência histórica das desigualdades sociais, da desigualdade racial, da desigualdade escolar, da precariedade do ensino e da condição de trabalho dos/as professores/as. Mas, como nos faz lembrar a própria trajetória das temáticas debatidas nas reuniões da ANPEd, estamos juntos/as no compromisso pela defesa da democracia e do direito ao acesso à educação de qualidade, de modo permanente e intenso.

Quando o GT 02 foi criado em 1984/85, o contexto era de fim do regime militar e das lutas pela redemocratização no país; junto à sua trajetória, acompanhamos os debates da Constituinte (1988) e da elaboração da LDB (1996), mas também os avanços da ideologia neoliberal; participamos das mobilizações para a implantação das disciplinas história da cultura indígena, afro-brasileira e africana nos currículos escolares (2003-2008) e da lei de cotas (2012). Lutamos nas ruas contra o impeachment da presidenta Dilma (2016) e contra a prisão arbitrária do presidente Lula (2018); assistimos ao avanço da proposta da “escola sem partido”¹ e da implantação de escolas cívico-militares (2019)² por políticos oportunistas e fascistas, os mesmos golpistas que ameaçaram o estado democrático de direito em 8 de janeiro de 2023.

Como abordar esses 40 anos de tantas histórias e de outras tantas histórias da educação produzidas? Importante ressaltar que já temos um acúmulo de balanços da produção do GT, desde 1985, e de balanços do campo da História da Educação. Entretanto, nesse texto, não pretendo focar em dados de produção quantitativa, meu objetivo é fazer uma reflexão sobre a questão teórica e metodológica da escrita da história da educação, tema recorrente em várias reuniões. Acresce-se que esse estudo analítico se concentra nas reuniões nacionais, portanto não contempla os eventos regionais, ocorridos desde 2013.

Minha inquietação é pela percepção de que a adoção de parâmetros historiográficos europeus e estadunidenses, numa longa duração, parece ter se acomodado de modo muito confortável na produção científica do GT, e me pergunto: são esses parâmetros suficientes para problematizarmos os processos educadores em

¹ Movimento criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib.

² Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, instituído pelo Decreto nº 10.004/2019.

regiões de colonização moderna? Em regiões marcadas por escravização dos povos originários e dos povos africanos?

Para tanto, estruturei o texto em três partes: primeiramente é analisado o contexto acadêmico de organização do campo de pesquisa da história da educação; num segundo momento, a participação do GT 02 nos avanços da historiografia e, no terceiro, as possibilidades de outras historiografias a partir da abordagem decolonial. Destaco que a pesquisa das fontes para esse texto foi realizada em periódicos da área, nos Boletins da ANPEd e nos Cadernos de Programação do GT, tanto no site (documentos digitalizados) quanto no acervo do PROEDES-UFRJ³.

SOBREPOSIÇÃO DE HISTÓRIAS DO ENSINO E HISTÓRIAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A comemoração dos 40 anos do GT de História da Educação não se faz isolada, mas é uma comemoração da sobreposição de histórias de lugares onde a educação é o centro das discussões. Ou seja, passa pela história da fundação das faculdades de educação (anos de 1960); pela história da pós-graduação em educação (1966); e pela história da ANPEd (criada em 1978), além de outras iniciativas de socialização de estudos e pesquisas em educação. Por exemplo, no mesmo contexto, durante a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978), na Unicamp, surgiu o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1979, na cidade de Campinas⁴. O CEDES juntamente com a ANPEd e a ANDE (Associação Nacional de Educação), de 1980, organizou as Conferências Brasileiras de Educação (CBE)⁵, entre os anos de 1980 e 1991.

Já as faculdades de educação, como unidades autônomas, foram criadas com a extinção das seções de pedagogia ou dos departamentos de educação das faculdades de filosofia, a partir dos anos de 1960. É interessante notar que, nesse contexto, houve discussão significativa sobre a identidade do curso, das habilitações oferecidas e sobre

³ O PROEDES (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade) é um centro de documentação da Faculdade de Educação da UFRJ e tem um rico acervo físico sobre a ANPEd (na oportunidade, agradeço a atenção da funcionária Denise). Os boletins da ANPEd, de 1979 a 1991, onde se encontram os relatórios dos GTs, podem também ser pesquisados no site <https://legado.anped.org.br/biblioteca/>, já a programação específica dos GTs se encontra nos arquivos físicos do PROEDES; por sua vez, a programação das reuniões nacionais digitalizadas, com os trabalhos completos desde 2000, pode ser acessada no site <https://legado.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>.

⁴ O CEDES passou a editar a Revista Educação & Sociedade, e posteriormente também os Cadernos do CEDES. Para mais informação, conferir a página oficial do CEDES: <https://www.cedes.unicamp.br/>.

⁵ Na década de 1980, foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília e VI CBE, 1991 – São Paulo (Brasil, Ministério da Educação, n.d.).

o questionamento da pedagogia como campo de conhecimento, um tema que também foi discutido no GT 02.

No mesmo contexto, ocorreu a criação da pós-graduação *stricto sensu* pela publicação, em 03/12/1965, do parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação, e, em 1966, surgiu o primeiro curso de Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a partir daí, foram criados vários outros. Quando foi fundada a então nomeada Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, em 16 de março de 1978, o Brasil contava com 20 cursos de mestrado e três de doutorado (Vitorino, 2022).

A ANPEd teve origem na proposta da CAPES⁶, por Claudio de Moura e Castro, em 1976, com o objetivo de institucionalizar um sistema autorregulador da política da pós-graduação (Carvalho, 2001). Desde o início, a proposta gerou muitas controvérsias por parte de alguns coordenadores dos cursos de pós-graduação, que não concordavam com a criação de uma associação vinculada às políticas do governo, embora tenham reconhecido a importância da integração dos cursos.

Tal proposta foi inspirada na organização da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia e serviu de base para as primeiras discussões. Contudo, a ANPEd somente foi efetivada em 1978, a partir de diálogos com a FGV ESAE⁷, quando a sua identidade política se fez na opção de estabelecer vínculos com a sociedade e não com o governo.

Entre os anos de 1978 e 1981, observa-se importante amadurecimento dos/as professores/as envolvidos/as. A ANPEd se tornou Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, e no ano de 1981 ratificou seu novo estatuto, confirmando sua autonomia da máquina governamental, sua vocação político-social e de compromisso com a sociedade brasileira. Nos dizeres do professor Vicente Madeira da UFPB, a “[...] ANPEd será o que nós fizemos dela. Não esperemos que outros façam por nós” (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd], 1981, p. 2).

Nesse contexto, durante a IV Reunião ocorrida em Belo Horizonte (março de 1981), teve início a discussão sobre a realização de intercâmbios institucionais e sobre a organização de grupos de trabalho. O objetivo dos grupos de trabalho, a princípio, seria o de promover debates e encontros de sócios que pesquisavam temas comuns e afins. De acordo com o registrado no Boletim (ANPEd, 1981, p. 4):

⁶ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi instituída pelo Ministério da Educação e Saúde (Gestão Ernesto Simões Filho e Anísio Teixeira) pelo Decreto 29.741/51, originalmente com fins de incrementar a expansão da pós-graduação (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], n.d.)

⁷ O Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) foi criado em 1971 e extinto em 1990 (Fávero, 2003).

Espera-se que os Grupos de Trabalho venham a constituir-se em fórum acadêmico importante para a discussão e troca de opinião sobre:

- a) resultado de pesquisas realizadas;
- b) problemas relevantes que precisam ser abordados em futuros trabalhos de pesquisa;
- c) experiências metodológicas;
- d) intercâmbio de informações bibliográficas;
- e) intercâmbio de estudos e trabalhos realizados⁸.

Não obstante, as primeiras experiências de organização dos GTs geraram muitos questionamentos. Em publicação no Boletim de jan./mar. de 1986, o editorial indicava para o debate das seguintes questões:

Qual o lugar do Grupo de Trabalho na ANPED? que função deve cumprir?
 Que espaços deve ocupar dentro e fora da ANPED?
 Fazer um corte por nível de ensino ou área temática?
 Que práticas sustentam o fazer contínuo?
 Que posturas permitiriam um avanço? como avançar? (ANPED, 1986a, p. 1).

No mesmo Boletim, em seção intitulada “Em volta da mesa”, há o relato de uma conversa (gravada e transcrita) realizada em abril de 1986, em Belo Horizonte. De rico teor, o debate confirma muitas divergências entre os/as professores/as: de um lado, a crítica em relação aos grupos de trabalho organizados em torno da estrutura do ensino⁹, por outro, a defesa de que a ANPED precisaria garantir seu espaço, muito além dos programas de pós-graduação, mas se debruçar sobre a realidade educacional brasileira e ser um lugar de embate de ideias¹⁰.

⁸ Sintonizados com esta perspectiva, foram criados os primeiros grupos de trabalho e respectivos coordenadores: Educação de 1º Grau (Guiomar Namo de Melo); Educação de 2º Grau (Luiz Antônio Cunha); Educação Superior (Neidson Rodrigues e Laura da Veiga); Educação Popular (Osmar Fávero e Carlos Rodrigues Brandão); Educação e Trabalho (Jacques Velloso); Educação para o meio rural (Maria Julieta Calazans); Educação e Linguagem (Magda Soares); Educação Pré-Escolar (Maria Malta Campos) (ANPED, 1981, p. 5).

⁹ Como exemplo de grupos de trabalho criados a semelhança das estruturas de ensino, temos registrado no Boletim de 1985 os relatórios dos seguintes GTs: Ensino de 2º Grau; Educação Pré-escolar; Educação Rural; Ensino Superior; Licenciatura (ANPED, 1985a, p. 7).

¹⁰ Provavelmente, devido ao fato de a conversa ter ocorrido em Belo Horizonte, todos/as professores/as eram da FaE-UFMG, excetuando a professora Ira Maria Maciel (UERJ); participaram da conversa os/as professores/as: Carlos Roberto J. Cury; Glaura Vasquez de Miranda; Miguel Arroyo, Léa Paixão, Magda Soares e Eliane Lopes (ANPED, 1986a, p. 4/8).

Foi nesse contexto que, em 1984, foi formado o GT de História da Educação e oficializado em 1985. Curioso destacar que o GT aparece no Boletim de janeiro de 1985 (vol. 7, n. 1), sem o nome da coordenadora e sem o indicativo de que estaria “em formação”, e também não consta nesse Boletim o registro de uma discussão prévia sobre sua criação, nem nos boletins de 1984 (ANPEd, 1985a).

No entanto, o Boletim de julho de 1985, já noticia o primeiro relatório das atividades do Grupo, na 8ª reunião ocorrida na PUC-SP (maio de 1985) com o seguinte protesto da então coordenadora, professora Ester Buffa: “Inicialmente gostaria de manifestar o protesto do Grupo pela não divulgação no Boletim da ANPEd da organização do Grupo de Trabalho História da Educação, ocorrida na 7ª Reunião em Brasília. Tal fato dificultou a organização de uma sessão de Comunicação nessa 8ª Reunião” (ANPEd, 1985b, p. 10). Como primeira atividade do GT, consta a realização de um painel intitulado “História da Educação ou Educação pela História?” apresentado pela professora Eliane Lopes tendo como debatedores o professor Miguel Arroyo e a professora Ester Buffa.

Os textos do painel foram publicados na Educação em Revista, da FaE-UFMG, de julho do mesmo ano, sendo que o texto do debate está assinado pela professora Ester e por outros professores não mencionados anteriormente, quais sejam: Evaldo Vieira, Paolo Nosella e Valdemar Sguissardi (Buffa et al., 1985).

Os debatedores destacam, na questão formulada, a importância de se pensar sobre a “[...] produção histórica da educação” (Buffa et al., 1985, p. 48), e não a educação pela história. Desde então, detecta-se uma clara intenção de reforçar a discussão historiográfica, e, a partir daí, esse foi o principal enfoque do GT.

Contudo, observa-se que a preocupação no questionamento sobre os campos da história e/ou da educação me parece vinculada à história da própria disciplina. Ou seja, essa primeira temática apresentada no GT corresponde aos dilemas da trajetória da disciplina História da Educação em cursos de formação de professores, da organização dos cursos de pedagogia e das faculdades de educação.

Quer dizer, o questionamento sobre esses campos está vinculado à problemática da identidade profissional, e mesmo da estruturação dos conteúdos do currículo – eram eles do campo das ciências sociais? Ou das ciências aplicadas? Especificamente aqui, gostaria de ressaltar a perspectiva eurocêntrica presente no processo de formação da área da história da educação.

A disciplina história da educação tem suas origens na Europa, nos cursos formadores de professoras/es. Portanto, desde então, as concepções de história e de educação, que chegaram até a América, podem ser localizadas espaço-temporalmente de modo bastante preciso – Europa/ocidente. Concepções estas que tomam a Europa como o centro de irradiação de conhecimento e do modelo de civilização.

Por exemplo, de acordo com o autor referência dos estudos históricos, o francês Jacques Le Goff (1984, p. 185), a história, “[...] como quase todo o nosso pensamento,

foi criado pelos Gregos”. Na tradição eurocêntrica, a história nasceu com os gregos com propósito de distinguir civilizados de bárbaros, ou seja, ainda conforme o autor, “[...] A concepção de história está ligada à civilização” (Le Goff, 1984, p. 188).

Já a concepção de educação/pedagogia foi tomada na perspectiva escolar e em sentido conservador. Uma importante referência na área é o sociólogo Emile Durkheim. No livro *A evolução pedagógica* [1938] (1995), que reproduz um curso sobre a história do ensino secundário na França, ministrado por ele no início do século XX, o autor desenvolve entendimento de pedagogia como pensamento aplicado às “coisas da educação” (Durkheim, 1995, p. 12) e dispõe sobre as dimensões utilitárias do ensino. Sua escrita da história é linear, com foco na história escolar, e também fixa a origem dos temas da educação na antiguidade clássica.

Contudo, vale ressaltar que, durante séculos, história e educação foram entendidas também com outros sentidos. Sentidos esses excluídos e invisibilizados ao longo do processo civilizador/colonizador europeu, desde o início do século XVI. No caso dos povos indígenas, de modo geral, o sentido de história evoca outras noções de tempo, como vem sendo investigado pela etno-história (Cavalcante, 2011), e o entendimento de educação tem como importante característica a inexistência de dicotomias conceituais, tais como educação e sociedade; teoria e prática, corpo e mente; fé e razão; cultura e natureza; primitivo e civilizado etc. Por sua vez, o sentido de unicidade na formação humana também é presente na filosofia africana, por exemplo, na ética do *ubuntu* (Ramos, 2002).

Isso posto, três questões se apresentam.

- a) Quais as consequências da herança eurocêntrica na estruturação da disciplina História da Educação para a formação de professores/as e na organização do campo de pesquisa em países de origem colonial e racista?
 - b) Por outro lado, quais as consequências da negação/exclusão de sentidos outros da história e da educação?
- ⇨ Ao continuarmos com a longa tradição de dialogarmos, quase que exclusivamente, com autores europeus e estadunidenses, de enfoque eurocêntrico, para balizar ou mesmo autorizar as nossas pesquisas, estamos também concordando com a colonialidade do saber histórico da educação? Como esse processo se fez nesses 40 anos?

O GT HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

No âmbito das preocupações metodológicas da historiografia da educação, histórias de outras associações também se sobrepõem à história do GT 02. Quais sejam, a criação do ISCHE (*International Standing Conference for the History of*

Education), em 1978, portanto antecede o GT; o acontecimento do CIHELA (Congresso Ibero-Americano de História da Educação), desde 1992; a organização da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) em 1995; a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) em 1999 e o início dos congressos brasileiros de história da educação (desde 2000), bem como o aparecimento de inúmeros grupos de pesquisa, de abrangência local ou nacional, como é o caso do Grupo de Pesquisa HISTEBR¹¹, fundado em 1986 na UNICAMP (Hayashi & Ferreira Junior, 2010). Outra importante iniciativa foi o surgimento do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) entre 1987 e 1990 (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade [PROEDES], n.d.).

Ao longo desse percurso, é crescente a preocupação em definir a identidade, tanto do campo de pesquisa da história da educação como do/a historiador/a da educação; se está mais para o campo da história ou mais para a área de educação. No meu entendimento, tal qual a disciplina História da Educação, também o campo de pesquisa se vincula à nossa tradição filosófica eurocêntrica, estruturada por dicotomizações conceituais e fragmentação dos saberes, pelas dificuldades de compreender os seres humanos como um todo social/individual. Desse modo, a escrita da história também se organiza de maneira fragmentada.

No registro da segunda reunião do GT, a coordenadora Ester Buffa reforça a função do GT como espaço de “estudo da questão metodológica” (ANPEd, 1986a, p. 18), ou seja, de debates sobre a pesquisa histórica. No relato da reunião seguinte, feito pelo novo coordenador, o professor Jose Silvério Baia Horta, houve importante enfoque sobre fontes documentais, a partir do contato com Marco Venício Toledo Ribeiro, do Programa Nacional de Preservação da Documentação Histórica da Fundação Nacional Pró-Memória e da discussão do trabalho por ele apresentado, “Diagnostico dos arquivos escolares do Rio de Janeiro: problemas principais e algumas perspectivas para a história da Educação” (ANPEd, 1986b, p. 16).

Em outubro de 1986, as professoras Clarice Nunes (PUC-RJ) e Eliane Lopes (UFMG), e o professor Jose Silvério Baia Horta (FGV), encaminharam ao INEP, então Instituto Nacional de Pedagogia¹², a proposta de pesquisa “Repertório documental (Uma contribuição à História da Educação Brasileira)”, privilegiando a cidade do Rio de Janeiro, com recorte temporal de 1930. Na justificativa dos autores, a escolha da cidade levava em consideração o conjunto de seus acervos e bibliotecas. A previsão seria de realização de um inventário de fontes e apresentação do relatório em 12 meses (Nunes et al., 1986).

¹¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) se organiza em GTs estaduais com realização de seminários nacionais (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil [HISTEDBR], n.d.).

¹² O INEP, Instituto Nacional de Pedagogia, foi criado em 1937; no ano seguinte, teve o nome alterado para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, em 2001, para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], n.d.).

Em 15/03/1989, Clarice Nunes (1989) encaminha para a secretaria da ANPEd o texto “Guia Preliminar de Fontes para a História da Educação Brasileira: reconstituição de uma experiência”. Nele, a autora justifica as dificuldades de se fazer o repertório documental e explica sobre a opção pelo Guia de Fontes, com informações de instituições diversas de guarda de acervos e escolas, além da confecção de um glossário. O relatório é muito rico em discussões teóricas e metodológicas, além de reflexões sobre formação de pesquisadores em história da educação, a partir do grupo de estudantes que auxiliaram a professora na pesquisa.

De acordo com os documentos consultados, uma atividade que marcou a mudança de rumos do GT 02 foi o acontecimento de um estágio de intercâmbio na Faculdade de Educação da USP, entre 03 e 05/07/1991 (*Acervo estágio de intercâmbio*, 1991). Esses estágios ocorriam como espaço de aprofundamento das discussões feitas no GT e eram previstos desde os anos de 1980. O estágio da USP contou com apresentação de pesquisas em diferentes temáticas, por exemplo, infância (Tisuko Kishimoto); ensino de história e livro didático (Circe Bittencourt); alfabetização (Antônio Augusto Gomes/CEALE-FaE-UFMG); gênero (Eliane Lopes e Guacira Louro); cultura escolar brasileira (Marta Carvalho), sendo esses três últimos temas de pesquisas desenvolvidas em intercâmbios Brasil-França e Brasil-Portugal. Além desses, registram-se relatos de muitos outros objetos, tais como história da educação física, história da educação militar, a fotografia como fonte de pesquisa etc. Debateu-se também sobre a importância de diálogos entre história, antropologia e linguística.

Ao que tudo indica, a partir desse evento, foi se consolidando a prática de realização de intercâmbios internacionais, notadamente com França e Portugal. Houve também o avanço de interesse com a organização de um centro de documentação, “(...) que favoreça a discussão das perspectivas da história da educação a partir da história cultural” (*Acervo estágio de intercâmbio*, 1991). Além disso, surgiram novos objetos de pesquisa, com destaque para a categoria gênero. É nesse contexto que teve impacto no Brasil o aparecimento, em 1995, da edição em português da conhecida trilogia francesa, organizada e publicada em 1974, por Le Goff e Pierre Nora, “Historiografia: novos problemas, novas abordagens e novos objetos” (Le Goff & Nora, 1995).

Ao passar a coordenação do GT para a professora Guacira Lopes, Nunes (ANPEd, 1991, p. 4) fez relato publicado no Boletim n. 1-2 de janeiro-dezembro de 1991, em que destaca o compromisso do GT com quatro pontos básicos na produção do conhecimento em história da educação: “[...] novos objetos, novas abordagens, discussão da historiografia produzida e fontes para a história da educação”.

Ressalta-se que esse contexto foi marcado por publicações emblemáticas de pessoas frequentadoras do GT sobre a historiografia da educação. Por exemplo, em março de 1991, a revista *Em aberto*, do INEP, teve como tema “Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a História”. Dentre os textos, destaco o de Miriam Warde (1991), “Contribuições da História da Educação”. Amparada por filósofos e

historiadores, a autora ressalta a tendência dos debates naquele contexto, ao reforçar a necessidade de “(...) dissolver as fronteiras que separam a História da Educação da História” (Warde, 1991, p. 7), mas, por outro lado, a autora reforça a ideia de que “(...) a História da Educação não se configura como especialização temática da História, mas, sim, uma ciência da educação ou uma ciência auxiliar da educação” (Warde, 1991, p. 8).

Também a revista *Teoria & Educação*, número 6, de 1992, apresentou o dossiê *História da Educação*. Destaco na revista a publicação de dois textos do escocês David Hamilton¹³, de muita repercussão no Brasil. Embora seus estudos sejam centrados na realidade europeia, ele introduziu por aqui as temáticas de pesquisa histórica sobre escolarização, métodos de ensino, sala de aula e currículo. E também o artigo de Clarice Nunes, “História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos”. Nesse artigo, a autora explora as possibilidades de se contar a história da escola, para além da legislação, e traz questionamentos relacionados aos temas do urbanismo, heterogeneidade escolar e as diferenciações sociais demarcadas pelas ciências biopsicológicas (Nunes, 1992).

No mesmo ano de 1992, durante a 15ª reunião da ANPED, o GT teve a sessão especial “Perspectivas historiográficas e fontes na História da Educação” com as professoras Clarice Nunes e Marta Carvalho (USP), cujo texto “Historiografia da Educação e Fontes” foi publicado nos *Cadernos Anped*, n. 5, setembro de 1993 (Nunes & Carvalho, 1993). Observa-se que, na programação, aparecem trabalhos com ênfase em novas fontes como objeto de pesquisa: imprensa, literatura, documentação judiciária, fotografia e fontes orais (ANPED, 1992).

O texto de Nunes e Carvalho (1993, p. 8) se tornou um clássico e, de início, as autoras afirmam a história da educação como uma especialidade da História. Após realizarem um breve levantamento das publicações sobre o assunto, as autoras apresentam os dois temas que serão desenvolvidos no artigo: a discussão sobre o “alargamento da concepção de fontes em história da educação” e as reflexões em torno da “nova história cultural”¹⁴.

De acordo com as autoras, naquele contexto já era evidente o impacto da abordagem da nova história cultural na historiografia da educação brasileira. Sem dúvida, desde então podemos observar o abandono de recortes temáticos amplos e a opção por análises pontuais; o foco na materialidade dos objetos e impressos; a ênfase na história das práticas escolares; o vasto uso do conceito de representação (Chartier, 1990) como prática cultural, e também dos conceitos de modelos culturais e apropriação. Acrescem-se ainda outros dois conceitos largamente disseminados na

¹³ São eles: “Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica” (Hamilton, 1992a) e “Sobre as origens dos termos classe e curriculum” (Hamilton, 1992b).

¹⁴ No texto são citados os autores-autoridades entre eles, Febvre, Marc Bloch, Le Goff, Ariès, Andre Chervel, Michel de Certeau, Peter Burke, Antonio Novoa, Hayden White, Roger Chartier, Foucault, Jean Hebrard, Marie Madeleine Compère, Antonio Viñao - Frago, Agustín Escolano, Antonio Nóvoa, Peter Cunnighan.

pesquisa histórica da educação brasileira, quais sejam, os conceitos de tática e de estratégia, empregados por Certeau (1994). No texto, as autoras discutem também sobre a ida aos arquivos, a produção de fontes documentais e a elaboração de mapeamentos historiográficos (Nunes & Carvalho, 1993).

É muito curioso notar como num país de tradição colonialista e racista, que nos anos de 1990 ainda não havia realizado a escolarização de massa e contava com quase 20% de população não alfabetizada, com profundas desigualdades sociorraciais, houve significativa aderência aos temas da experiência da história da educação europeia, ou melhor, da história escolar europeia.

Em uma coletânea publicada pelo HISTEDBR, de 1998, incluindo textos de autores com passagem pelo GT, organizada pelos professores Saviani, Lombardi e Sanfelice (1998), o tema central é também o debate teórico-metodológico. Nessa coletânea, alguns autores fazem críticas à nova história cultural ou colocam em questão o que foi denominado de relativismo histórico (Warde, 1998), bem como há críticas à influência de Foucault, “[...] acolhido como o arauto da defesa da subjetividade humana” (Saviani, 1998). De acordo com Saviani (1998, p. 14), desde o seu surgimento, o HISTEDBR teve como foco “[...] a busca de uma compreensão global da educação em seu desenvolvimento. Contrapunha-se, pois, à tendência que começava a invadir o campo da historiografia educacional”. As principais críticas do grupo referiam-se às tendências de pesquisas caracterizadas por fragmentação/atomização da realidade e à despolitização do conhecimento histórico, embora não seja desconsiderada a importância do surgimento de novos objetos de pesquisa, do diálogo com outras ciências e, principalmente, das novas perspectivas sobre documentos.

Nessa mesma dimensão crítica, de discutir as novas orientações teóricas do campo da pesquisa em História da Educação, a professora Mariza Bittar (2006) escreveu o artigo “O estado da arte em História da Educação brasileira após 1985: um campo em disputa”, utilizando como fonte os boletins da ANPEd. A autora contextualiza os anos de 1980 e os debates sobre as mudanças de paradigmas, após o fim da ditadura no Brasil, e os acontecimentos na Europa (queda do muro de Berlim e fim da URSS). De acordo com Bittar (2006, p. 8), as abordagens universalistas foram colocadas em questão, e até a própria história, referindo-se ao livro de Fukuyama, de 1992, de muita repercussão na época, “O fim da história e o último homem”, abrindo espaços para visões efêmeras e fragmentadas de mundo. A autora também contextualiza as mudanças acadêmicas no Brasil, destacando por exemplo, a predominância dos referenciais de Marx e Gramsci na produção educacional da pós-graduação. Bittar concorda com autores que afirmam sobre a incorporação acrítica das “novas tendências francesas para nossa historiografia” (Bittar, 2006, p. 8), não considerando as peculiaridades da realidade brasileira.

Essa divergência já se apresentava de modo explícito desde o início. Por exemplo, em relatório da 13ª reunião anual, de 1990, a professora Clarice Nunes registra esse debate nos seguintes termos: “Um exemplo do que afirmamos é a interlocução travada entre uma concepção materialista histórica e outra, que se autodenomina ‘história das mentalidades ou ‘história antropológica’. Essa interlocução, apesar da produção a partir de outras concepções, deu tom aos trabalhos apresentados na Reunião” (ANPEd, 1990, p. 46).¹⁵

Adentrando os anos 2000, surgiram novos balanços sobre a produção do campo, sendo dois vinculados à produção do GT, ambos como trabalhos encomendados¹⁶. O artigo “Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos de 1980 e de 1990”, de Denice Catani e Faria Filho (2002), tem como propósito fazer uma sistematização dos trabalhos apresentados no GT entre 1985 e 2001. Curiosamente, passados 17 anos, é retomada, em epígrafe, a proposta de Eliane Lopes, feita na época da inauguração do GT, sobre “fazer uma leitura da História do ponto de vista da educação”, embora tal perspectiva não seja explorada pelos autores.

O artigo descreve sobre as reuniões do GT, os trabalhos apresentados, os referenciais teóricos, recorte temporal e temas de pesquisa, tais como história da educação das mulheres, história da leitura e impressos, história de instituições escolares etc. Embora não tenha sido objeto de análise dos autores, os aportes teóricos e os temas confirmam tendência eurocêntrica, ou melhor, francófila.

O outro é o artigo de Ester Buffa, “Os 30 anos do GT História da Educação: sua contribuição para a constituição do campo”, publicado na Revista Brasileira de História da Educação de 2016. O texto se propõe a realizar um balanço e análise crítica da produção do GT, entre 1985 e 2013. Nesse artigo, a autora retoma a criação do GT em 1984, no âmbito da história da ANPEd, baseado nos relatos das colegas anteriores, publicados nos boletins. Buffa (2016) chama atenção para um fato peculiar: naquela

¹⁵ Nessa 13ª reunião, no eixo “História da Educação: tema e metodologia em debate”, foram apresentados os seguintes trabalhos provocadores dos debates: “Mentalidade e educação: um cruzamento necessário”, por Eliane Lopes; “Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a História”, por Ester Buffa e “Três paradigmas da teoria da História da Educação”, por Paulo Ghiraldelli (ANPEd, 1990, p. 44).

¹⁶ Um exemplo de levantamento vinculado ao GT pode ser encontrado no livro “Pesquisa em história da educação no Brasil”, organizado pelo professor José Gondra (2005), que se baseia no seminário “A produção da pesquisa em História da Educação no Brasil”, realizado em 2004 na UERJ e promovido pelo GT. No evento apresentou-se a produção acadêmica das diferentes regiões. O livro reproduz artigos de referência sobre os balanços de produção aqui mencionados (Nunes & Carvalho, 1993; Catani & Faria Filho, 2002) e apresenta relatos da produção em história da educação na pós-graduação por estados/regiões; são estudos exaustivos sobre temas, recorte temporal, listagens de dissertações e teses, que indicam também uma certa homogeneidade nas escolhas teóricas, com a maioria de autores europeus e na abordagem da história cultural. O mais recente, não específico do GT, mas do campo de modo geral, é o dossiê “A escrita da história da educação no Brasil: experiências e perspectivas”, organizado pelos professores Carlos Vieira e Claudia Engler, publicado na RBHE de 2019, como comemoração dos 20 anos da SBHE, e reúne 13 artigos. Na apresentação, os organizadores informam dados quantitativos da revista, sem intenção de análise historiográfica (Vieira & Cury, 2019).

época, a comunicação entre os colegas era feita por meio de cartas, às vezes manuscritas, o que pude constatar em minha pesquisa no acervo do PROEDES, onde estão arquivadas algumas delas (juntamente com registros de solicitação de verbas para despesas com correio).

No texto, Buffa reflete sobre as problematizações relativas à identidade profissional e a definição do campo, pois, como vimos, são questões de muita relevância no contexto de organização do GT. Mas também, a autora evidencia os conflitos entre as abordagens historiográficas distintas, mais especificamente entre o materialismo histórico e a nova história cultural. É importante destacar as preocupações da autora em contextualizar historicamente a trajetória do GT e em problematizar sobre a pouca politização nas suas discussões internas. Levando em consideração o balanço anterior, de Catani e Faria Filho (2002), a autora completa os registros dos anos de 2005 a 2013, trazendo os temas, sessões especiais e trabalhos encomendados, numa polifonia de objetos (Veiga & Pintassilgo, 2004), bem como a continuidade da predominância da abordagem da história cultural.

Ainda que não diretamente vinculado ao GT, temos a publicação do livro “História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização”, organizado por Jose Gonçalves Gondra, Maria Cristina Gomes Machado e Regina Helena Silva Simões (2017), integrante da coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, patrocinado pela SBHE. No livro destaco o texto da professora Marta Carvalho (2017) “História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização: pontuando algumas questões”, que foi, inclusive, apresentado no X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em 2014.

Embora a temática da internacionalização tenha sido central nos debates sobre as avaliações dos programas de pós-graduação, não era novidade no âmbito do GT 02¹⁷. Desde os primeiros anos, o GT contava com professores/as que realizavam intercâmbio no exterior, especialmente na França, no INRP (*Institut national de recherche pédagogique*), no CNRS (*Centre national de la recherche scientifique*) e na EHESS (*École des hautes études en sciences sociales*), e com professores de destaque, por exemplo, Jean Hébrard, Pierre Gaspard, Alain Corbin, Roger Chartier. No relato do Estágio de Intercâmbio realizado na USP, em 1991, há registro desses contatos e, inclusive, sobre possível participação no Projeto Emanuelle, uma base de dados de pesquisas (Acervo estágio de intercâmbio, 1991).

No texto em questão, Marta Carvalho (2017) cita a *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), fundada em 1978, e sua importância na internacionalização da pesquisa histórica da educação, especialmente a partir dos

¹⁷ Ao longo dos 40 anos, estiveram presentes no GT 02, como convidados ou não, vários professores estrangeiros, por exemplo, Anne Marie Chartier, Trindade Dionisio, Ivor Goodson, Jacques Revel, Gary Mc Cullock, Silvina Gvirtz, Mariano Narodowski, Jean-Pierre Fagner, David Vincent, Juergen Schriewer, Sílvia Finocchio, Patrice Vermeren, Rogerio Fernandes, Justino Magalhães, Adrian Ascolani.

anos de 1990¹⁸. Entre outros, a autora comenta o artigo de Gabriela Ossenbach e Maria del Mar del Pozo, publicado na revista *Paedagogica Historica* de 2011, sobre o aparecimento de um novo paradigma, a história transnacional, e exemplos de outras matrizes teóricas, tais como pós-colonial, transnacionalização, circulação, apropriação, recepção e transferência cultural, globalização, hibridismo cultural, história cruzada, história conectada. No artigo em questão, as autoras enfatizam a importância da abordagem da história transnacional para a história da educação, o que tornara comum nos anos seguintes. Curioso observar novamente que são modelos de Europa, num contexto em que, na América Latina, já avançavam os estudos decoloniais em crítica aos estudos pós-coloniais dos europeus¹⁹.

De acordo com Carvalho (2017), objetos da história cultural, na perspectiva da transnacionalidade, desde então, têm inspirado pesquisas no campo da história da educação, em temas como circulação de objetos culturais e métodos de ensino; de intelectuais da educação e de educadores; acontecimentos de exposições e congressos. Ou seja, tem como objeto de investigação os processos de internacionalização de modelos, artefatos e saberes pedagógicos (Carvalho, 2017, p. 39).

Destaca o avanço, a partir dos anos de 1990, de estudos sobre a expansão da escola, fundamentados nos conceitos de gramática escolar (Chervel, 1990), forma escolar (Vincent et al., 2001) e cultura escolar (Julia, 2001). A autora apresenta, ainda, como questão principal de interesse dos/as pesquisadores/as, no âmbito da abordagem histórico-cultural, a identificação de homogeneizações, variações e diferenças nos processos de internacionalização da educação.

HISTÓRIAS DE EDUCAÇÃO: AS POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM DECOLONIAL NUMA HISTÓRIA GLOBAL

Para além da história transnacional e da história conectada, é possível propor uma outra abordagem que seja mais afeita às questões relacionadas aos países de passado colonial racista, a abordagem histórica decolonial. Esse enfoque objetiva problematizar e romper com o eurocentrismo e com a colonialidade do saber histórico da educação, e interrogar sobre as muitas histórias de educações numa história global.

Nesse caso, a perspectiva da história global não se apresenta como um método de investigação, mas toma a própria globalização como problema investigativo e discute

¹⁸ Destaca-se que o 33º ISCHE de 2012 teve como tema *Internationalization in Education (18th – 20th centuries)* (International Standing Conference for the History of Education [ISCHE], 2012).

¹⁹ Em 1990 foi criado o Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais latino-americanos. Em 2000, foi lançada uma de suas mais importantes publicações, “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas”, organizada por Edgardo Lander. O grupo rompeu com a episteme eurocêntrica e se distingue pela análise em torno do conceito de colonialidade e pela introdução da noção de giro decolonial.

a mundialização como um acontecimento do processo colonizador, desde o século XVI (Lander, 2005; Pacheco, 2017; Subrahmanyam, 2017). Na abordagem da história global, problematizam-se os sujeitos e objetos locais transformados, por processos globais, em novas identidades inventadas, como no caso de índios, negros e mestiços.

Por sua vez, na crítica à história eurocêntrica, intenciona dar visibilidade ao fundamental papel do trabalho escravizado das populações originárias e dos povos africanos traficados, na exploração das riquezas coloniais e, portanto, o papel fundamental da escravização de pessoas não brancas na constituição de uma nova Europa, a partir do século XVI. Desse modo, faz-se necessário romper com a concepção histórica que toma a Europa como protagonista da modernidade e da civilização, bem como com a perspectiva de que os saberes desenvolvidos, desde a colonização, foram frutos de uma suposta genialidade europeia, intrínseca de seus autores.

De acordo com Lander (2005), essa tendência favoreceu amplamente a colonização dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário dos povos submetidos, ou melhor, a organização colonial do mundo, com a separação entre o mundo europeu/ocidental, tido como civilizado e avançado, e os outros povos do restante do planeta, tidos como exóticos, primitivos, inferiores. Nos séculos XVII e XIX, identifica-se a sistematização da perspectiva eurocêntrica por meio da elaboração discursiva que universalizou experiências como decorrentes estritamente de acontecimentos intraeuropeus. Desde então, o entendimento de progresso se universalizou nas categorias estado-nação, mercado capitalista, escolarização e branquitude, e, conseqüentemente, foram essas mesmas categorias que se apresentaram como fontes de identificação de atrasos, carências e faltas.

Conforme afirma Lander (2005, p. 13), “As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas”, elementos conceituados por Quijano (2005) como colonialidade do poder, do saber e do ser.

Destaca-se que o processo de fim do colonialismo na América Latina e de organização das nações independentes não pode ser entendido como o fim das relações colonialistas. A partir do século XIX, os países da América Latina continuam se configurando como um apêndice da história da Europa, e suas populações sendo subalternizadas e inferiorizadas, o que é nomeado por Quijano (2005) como colonialidade do poder.

No longo processo civilizador/colonizador da América Latina, o marco principal foi, de acordo com Quijano (2005), a invenção mental da categoria raça, quando os traços fenótipos dos povos submetidos, seus saberes e culturas se apresentaram como naturalmente inferiores em relação aos europeus, ao povo branco.

A nível global, a divisão racial do trabalho se impôs como sistemática do processo civilizador/colonizador, ou melhor, “Uma nova tecnologia de

dominação/exploração, neste caso raça/trabalho articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido” (Quijano, 2005, p. 109).

Levando-se em consideração tais problematizações, podemos discutir sobre a divisão racial da educação (Veiga, 2022). Esse processo teve origem no início do período colonial, quando se estabeleceu o epistemicídio, com a imposição do conhecimento europeu, e se instituíram tipos de aprendizagem diferentes conforme a “raça”, tais como o assédio religioso para os povos originários, com a doutrinação cristã, e o ensino de ofícios inferiorizados para a população preta.

No século XIX, as nações recém-independentes se organizaram de modo profundamente excludente, um acontecimento global intrínseco à própria ideia de nação, forjada por europeus e estadunidenses naquele contexto. No caso da América, de modo geral, a ideia de cidadão se aplicou apenas para brancos, proprietários e pessoas alfabetizadas (Ohmstede, 2010), embora no Brasil, até 1881, fosse permitido o voto de pessoas não alfabetizadas.

Ou seja, nesse contexto de fim da colonização e estabelecimento das igualdades jurídicas, refinou-se o processo de subalternização das pessoas pretas e indígenas, consolidando a cor como quesito demarcador da hierarquia social. Destaca-se que, se no contexto colonial, caracterizado pela política monárquica absolutista e cristã, a cor foi o critério tomado como “naturalmente” predestinado à dominação e subalternização, no século XIX em diante, a inferiorização das pessoas não brancas foi cientificizada.

Esse processo de deslocamento das relações de dominação, sob a perspectiva da divisão racial do trabalho, transformou a inferioridade racial de um estado natural para uma inferioridade científica, numa longa duração histórica, reafirmando o lugar da América Latina na construção geopolítica de uma Europa como superior.

Intelectuais latino-americanos contribuíram amplamente para afirmar a hierarquia racial, tais como os brasileiros José Bonifácio, Perdígão Malheiros, Nina Rodrigues, o argentino Domingos Sarmiento, o peruano Francisco Garcia Calderón, o paraguaio Demersay, entre tantos outros, cujas obras tiveram ampla circulação e repercussão (Veiga, 2022).

Duas questões, aparentemente contraditórias, aí se apresentaram: a necessidade de continuar alimentando a estigmatização de grupos inferiores como tática de dominação, mas, ao mesmo tempo, elaborar mecanismos de inserção controlada dessas populações nos governos constitucionais em construção. A invisibilização das pessoas em seus direitos políticos e em sua diversidade cultural se apresentou como estratégia principal tanto de manutenção da sua subalternização, como de controle de sua experiência social.

O que dizer da escolarização? De acordo com pesquisa realizada (Veiga, 2022), podemos afirmar que a difusão da escolarização universal e obrigatória, de padrão

eurocêntrico, foi o coroamento do processo de inferiorização e subalternização das populações indígenas e afrodescendentes.

Isso pode ser evidenciado a partir de três principais fatores. A atribuição de mais uma nova identidade, a de pessoa ignorante para aquelas que não frequentaram escola. A oferta irregular de escolas públicas. A oferta desigual da instrução de acordo com a cor da pele. Na perspectiva da história global da educação, é possível identificar o papel da educação escolar na consolidação de identidades forjadas pelo estabelecimento da divisão racial da educação.

Na mesma perspectiva global, observa-se que as pesquisas sobre as histórias de educações não escolares ganham pouca visibilidade, devido à tradição eurocêntrica de associar civilização com alfabetização e escolarização, e identificar história da educação com história escolar. No GT há uma significativa predominância de histórias institucionais, história do livro e impressos, história das práticas de leitura, objetos escolares, formação de professores, educação e religião, escola nova, ou mesmo da escolarização da infância pobre, órfãos etc.

A influência eurocêntrica na historiografia da educação brasileira é visível nas temáticas ausentes, ou pouco presentes, nos debates do GT ao longo dos 40 anos, por exemplo, as mulheres e crianças pretas; feminismo negro; as crianças indígenas e seus mestres; a oralidade na organização da sociedade brasileira; religiões africanas e educação; educação nas aldeias, nas comunidades quilombolas e nos terreiros; divisão racial da escolarização, entre muitas outras. No caso da história dos intelectuais, por exemplo, são recorrentes estudos de educadores vinculados ao escolanovismo, e, em contraste, foi possível identificar apenas um trabalho sobre intelectuais educadores como Paulo Freire. Já em relação aos movimentos sociais e educação, encontrei apenas um trabalho sobre o Teatro Experimental do Negro (1989).

Não obstante, foi possível encontrar, de modo bem pontual e espaçado, alguns trabalhos que abordam a história da educação, escolar ou não, de pessoas indígenas e pretas nos anos 1992, 1994, 1997, 2006, 2008, 2019, 2021 e 2023, com um destaque crescente nas duas últimas reuniões, que ocorreram em Belém (2021) e em Manaus (2023), marcando um rompimento com a geopolítica do GT.

Por sua vez, devido à criação, em 2002, do GT 21 (Educação e relações étnico-raciais), é possível identificar, no período 2002-2021, a apresentação de 13 trabalhos de história da educação, seja no GT21 ou em sessão especial, com participação de colegas do GT02²⁰. Tal fracionamento, sem dúvida, implica em perdas de conteúdo nos debates do GT 02.

Ainda no âmbito da abordagem da história decolonial, entendo ser necessário ampliar nossa pesquisa para além do Brasil e pensar a história da educação do Brasil

²⁰ Em 2007, destaco a sessão especial “História da educação do negro no Brasil: perspectivas e limites” com Maria Lucia Rodrigues Muller e Cynthia Greive Veiga (Veiga, 2008).

na história da educação da América Latina. Curioso observar que apenas um trabalho sobre América Latina está registrado nas programações, no caso, em 2008: “Tendências atuais da História da Educação na América Latina”, da argentina Silvina Gvirtz; por outro lado, em 40 anos, não há registro de nenhum convidado latino-americano, mas, em 2010, foi convidado o inglês Gary Mc Culloch para falar sobre “Cenários da História da Educação na Inglaterra”.

Sem desconsiderar a importância dos intercâmbios com países europeus e Estados Unidos, tem-se a intenção de realçar aqui a necessidade de problematizarmos sobre a identidade política da história da educação na América Latina e, assim, avançarmos na crítica à história da educação e à sua historiografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A professora Ester Buffa, em seu artigo, comenta que escrever sobre os 30 anos do GT foi uma tarefa “querida e custosa” (Buffa, 2016). O mesmo digo neste texto dos 40 anos. Trata-se de uma história de relações de poderes, de disputas, de muitas vaidades, onde não era raro o monopólio das decisões nas mãos de alguns colegas, o que implicava exclusões reiteradas, sem contar com a própria geopolítica do GT. Como pode-se ler nos relatos publicados, os/as coordenadores/as eram aclamados, e não eleitos. Nesse caso, destaca-se também uma acentuada concentração de coordenadores oriundos de instituições do eixo sudeste e sul. O que gerava incômodo para muitas pessoas.

Por outro lado, foi uma tarefa muito querida, especialmente possibilitada pela pesquisa de fontes no acervo do PROEDES – UFRJ e no acervo digitalizado dos sites da ANPEd. Elas trouxeram à memória ricas apresentações de colegas, seguidas de muita repercussão, debates e aprendizagens. Ou seja, trouxeram lembranças do GT como um lugar de formação e de inquietações.

Não obstante, destaco, a partir da leitura dos relatórios, das programações e de alguns trabalhos mais recentes, a impressão de uma certa acomodação/despolitização na escrita da história da educação, nesse caso retomo o problema do eurocentrismo.

A marca do eurocentrismo, seja nos recortes historiográficos, seja nos conceitos de referência, pode trazer o risco de uma história única da educação, descritiva e pouco problematizadora. Quanto mais avançamos no tempo, mais vamos percebendo a dependência da historiografia europeia e da estadunidense, para afirmarmos alguma autoridade do campo da história da educação entre nós. Por sua vez, não há, praticamente, diálogos com historiadores latino-americanos.

Importante ressaltar que o que está em questão não é a competência de historiadores europeus e estadunidenses, mas o eurocentrismo. Também se observa na trajetória da formação de professores/as pesquisadores/as brasileiros/as a pouca

autonomia em relação aos paradigmas da historiografia europeia. Até que ponto rompemos com as práticas colonizadoras na elaboração do conhecimento histórico?

Acresce-se que, também devido ao eurocentrismo na historiografia da educação, a prioridade das pesquisas continua sendo a história escolar ou história da escola, excluindo outros processos educadores. Pela tradição religiosa europeia, a escola se apresentou como espaço fundamental de inculcação ideológica, com continuidade na passagem para a monopolização dos saberes pelo Estado. Muito diferente de nossas tradições originárias. No entanto foi o que conferiu o legado da história da educação no Brasil como história da escola e das regulamentações governamentais.

Do ponto de vista teórico e conceitual, nos anos de 1970 e 1980, todos os olhares se convergiram para Marx, Althusser e Gramsci, dificultando, entre outras temáticas, a problematização do racismo como elemento fundante da história da América Latina. Nos anos de 1990 em diante, predominou a abordagem da chamada nova história cultural, em todas as suas nuances, e continuamos a tradição fragmentadora do cultural em relação a outros campos. O fenômeno Roger Chartier, principalmente, reforçou a história da educação como história da escola e dos registros de escritos alfabéticos: objetos, livros, materiais pedagógicos, currículo, disciplinas, imprensa, temas que sobressaíam na experiência histórica escolar europeia.

Mas não há como desprezar a importante contribuição do/as historiadores/as europeus/ias na discussão do redimensionamento das fontes documentais. Ainda assim, é importante frisar que, muito antes deles/as fazerem a sua “revolução documental”, as histórias já eram contadas com outras fontes, que não as escritas oficiais. Por exemplo, nas tradições indígenas locais e nas africanas, suas histórias são contadas pelas tradições orais/corporais, nas músicas, contos, lendas, receitas culinárias, danças, vestimentas, grafismos na pele, em monumentos, máscaras, rituais, pinturas, escritas não alfabéticas etc. Tudo isso, há 500 anos, esteve ao alcance de nossos sentidos, mas totalmente invisibilizado pela historiografia eurocêntrica.

Finalmente, nesse balanço, não poderia deixar de registrar a questão das fontes digitais e das fontes e acervos digitalizados. Um grande desafio para o campo, pois está alterando nossa imaginação histórica. Precisamos trazer esse debate para o GT.

Encerro este texto com as reflexões de Antônio Bispo dos Santos (1959-2023), no desejo de projetar para o GT muitas confluências nas escritas de histórias de educações.

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente se confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida (Santos, 2024, p. 15).

REFERÊNCIAS

- Acervo estágio de intercâmbio de história da educação (Período 03/07/1991 a 05/07/1991) [Documento de acervo, PDF, GT02.1.20].
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (1979, janeiro–fevereiro). *Informativo bimestral da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação*, 1(1).
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (1981, outubro). *Boletim ANPEd*, 3(1).
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (1985a, janeiro). *Boletim ANPEd*, 7(1).
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (1985b, julho). *Boletim ANPEd*, 7(3).
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (1986a, janeiro–março). *Informativo ANPEd*, 8(1).
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (1986b, abril–junho). *Informativo ANPEd*, 8(2).
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (1990, janeiro–dezembro). *Boletim ANPEd*, 12(1–2).
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (1991, setembro). *Boletim ANPEd* (No. 1).
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (1992, outubro–dezembro). *Boletim ANPEd* (No. 2).
- Bittar, M. (2006). *O estado da arte em história da educação brasileira após 1985: um campo em disputa*. In J. C. Lombardi, D. Saviani, & M. I. M. Nascimento (Orgs.), *Navegando pela história da educação* (pp. 1–24). HISTEDBR-DEFHE/FE/Unicamp.
https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marisa_Bittar_artigo.pdf

- Buffa, E., Vieira, E., Nosella, P., & Sguissardi, V. (1985). História da educação ou educação pela história? *Educação em Revista*, 1(1), 47–52.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41026>
- Buffa, E. (2016). Os 30 anos do GT História da Educação: Sua contribuição para a constituição do campo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 16(4), 339–419.
https://educa.fcc.org.br/scielo.php?lng=en&pid=S2238-00942016000400393&script=sci_isoref
- Carvalho, J. C. B. de. (2001). Origens da ANPED: De instituída a instituinte. *Revista Brasileira de Educação*, (17), 134–138. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200011>
- Carvalho, M. M. C. de. (2017). História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização: Pontuando algumas questões. In J. G. Gondra, M. C. G. Machado, & R. H. S. Simões (Orgs.), *História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização*. SBHE/EDUFES.
- Catani, D. B., & Faria Filho, L. M. de. (2002). Um lugar de produção e a produção de um lugar: História e historiografia da educação brasileira nos anos de 1980 e de 1990. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 113–172.
- Cavalcante, T. L. V. (2011). Etno-história e história indígena: Questões sobre conceitos, métodos e relevância de pesquisa. *História (São Paulo)*, 30(1), 349–371.
<https://doi.org/10.1590/S0101-90742011000100017>
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano* (Vol. 1). Vozes.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: Entre práticas e representações*. DIFEL.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, (2), 177–229.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (n.d.). *História e missão*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>
- Durkheim, É. (1995). *A evolução pedagógica*. Artes Médicas.
- Fávero, M. de L. A. (2003). O autoritarismo institucional e a extinção do IESAE. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1257–1275.
<https://www.scielo.br/j/es/a/d4JmZ6jRxTRc8t7ksPQyH6b>

- Fukuyama, F. (1992). *O fim da história e o último homem*. Rocco.
- Gondra, J. G., Machado, M. C. G., & Simões, R. H. S. (Orgs.). (2017). *História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização*. SBHE/EDUFES.
- Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). (n.d.). *Página institucional*. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>
- Hamilton, D. (1992a). Mudança social e mudança pedagógica: A trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, (6).
- Hamilton, D. (1992b). Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, (6).
- Hayashi, C. R. M., & Ferreira Junior, A. (2010). O campo da História da Educação no Brasil: Um estudo baseado nos grupos de pesquisa. *Avaliação*, 15(3), 167–184. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000300009>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (n.d.). *Página institucional*. <https://www.gov.br/inep/pt-br>
- International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). (2012). *ISCHE 33: Internationalization in education (18th–20th centuries) – Abstract book*. <https://www.ische.org/wp-content/uploads/2015/07/ISCHE-34-Geneva-Abstract-Book.pdf>
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto historiográfico (G. de Souza, Trad.). *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), 9–44.
- Lander, E. (2005). Ciências sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (Colección Sur Sur). CLACSO.
- Le Goff, J. (1984). História. In *Enciclopédia Einaudi* (Vol. 1). Casa da Moeda.
- Le Goff, J., & Nora, P. (Orgs.). (1995). *História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos* (3 vols.). Francisco Alves.
- Nunes, C. (1989). *Guia preliminar de fontes para a História da Educação Brasileira: Reconstituição de uma experiência* [Documento de acervo, PDF, GT02.1.17].

- Nunes, C. (1992). História da Educação Brasileira: Novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, (6), 151–182.
- Nunes, C., & Carvalho, M. M. C. de. (1993). Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*, (5), 7–64.
- Nunes, C., Horta, J. S. B., & Lopes, E. M. T. (1986). *Repertório documental (Uma contribuição à História da Educação Brasileira): Proposta de pesquisa* [Documento de acervo, PDF, GT02.1.15].
- Ohmstede, A. E. (2010). ¿Qué tipo de naciones percibimos en la América Latina del siglo XIX? *Sociedade e Cultura*, 13(1), 39–53.
- Pacheco, P. (2017). Hacia una nueva historia global no eurocéntrica: Un balance crítico. *Trashumante: Revista Americana de Historia Social*, (9), 144–165.
- Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES). (n.d.). *Página institucional*. <https://proedes.educacao.ufrj.br/>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (Colección Sur Sur). CLACSO.
- Ramose, M. B. (2002). A ética do ubuntu [Tradução para uso didático]. In P. H. Coetzee & A. P. J. Roux (Eds.), *The African philosophy reader* (pp. 324–330). Routledge. https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_a_%C3%A9tica_do_ubuntu.pdf
- Santos, A. B. dos. (2024). *A terra dá, a terra quer*. Ubu.
- Saviani, D. (1998). O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In D. Saviani, C. Lombardi, & J. L. Sanfelice (Orgs.), *História e historiografia da educação: O debate teórico-metodológico atual*. Autores Associados.
- Saviani, D., Lombardi, C., & Sanfelice, J. L. (Orgs.). (1998). *História e historiografia da educação: O debate teórico-metodológico atual*. Autores Associados.
- Subrahmanyam, S. (2017). Em busca das origens da História global. *Estudos Históricos*, 30(60), 219–240. <https://doi.org/10.1590/S2178-1492017000100012>

- Veiga, C. G., & Pintassilgo, J. (2004). *Pesquisas em História da Educação no Brasil e em Portugal: Caminhos da polifonia*. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4037>
- Veiga, C. G. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: Uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 502–516.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>
- Veiga, C. G. (2022). *Subalternidade e opressão sociorracial: Questões para a historiografia da educação latino-americana*. Editora UNESP.
- Vieira, C. E., & Cury, C. E. (2019). A escrita da história da educação no Brasil: Experiências e perspectivas. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, e072.
<https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e072>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7–47.
- Vitorino, A. J. R. (2022). Dois momentos distintos da constituição da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27, e226488.
<https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6488>
- Warde, M. (1991). Contribuição da História para a Educação. *Em Aberto*, 3–12.
- Warde, M. (1998). Questões teóricas e de método: A História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. In D. Saviani, C. Lombardi, & J. L. Sanfelice (Orgs.), *História e historiografia da educação: O debate teórico-metodológico atual*. Autores Associados.

CYNTHIA GREIVE VEIGA: Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com atuação na graduação e na pós-graduação. Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (1994), com pós-doutorados na USP, UNIFESP e Universidade Federal Fluminense. Pesquisa História da Educação, com foco em processos escolarizadores, docência, infância, relações sociais na escola e historiografia educacional. Foi chefe de departamento da FaE/UFMG (2018–2021) e é vice-presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (2022–2026).

E-mail: cgreiveveiga@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7275-9209>

Recebido em: 01.12.2025

Aprovado em: 27.01.2026

Publicado em: 06.03.2026

EDITOR-ASSOCIADO RESPONSÁVEL:

Carlos Eduardo Vieira (UFPR)

E-mail: cevieira9@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6168-271X>

RODADAS DE AVALIAÇÃO:

R1: dois convites; dois pareceres recebidos.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Veiga, C. G. Histórias de Educações: Comemorar os 40 anos do GT 02 e celebrar as gerações de pesquisadoras e pesquisadores na historiografia da educação no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, 26, e407. DOI:

<https://doi.org/10.4025/rbhe.v26.2026.e407>

FINANCIAMENTO:

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada N° 30/2023) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO:

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

DISPONIBILIDADE DE DADOS:

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.