



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

JOSÉ RIBAMAR LIMA SILVA

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO:
configuração do debate epistemológico e vínculo ontológico (1988 -
2018)**

Campinas
2022

JOSÉ RIBAMAR LIMA SILVA

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO:
configuração do debate epistemológico e vínculo ontológico (1988 - 2018)**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como parte
dos requisitos exigidos para a obtenção do título
de Doutor em Educação, na Área de Educação,
conforme ata de defesa.*

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO(A) ALUNO JOSÉ RIBAMAR LIMA SILVA, E ORIENTADA PELO PROFESSOR DR. JOSÉ CLAUDINEI LOMABRDI.

Campinas
2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38h Silva, José Ribamar Lima, 1967-
História da educação no Maranhão : configuração do debate epistemológico e vínculo ontológico / José Ribamar Lima Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: José Claudinei Lombardi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História da educação. 2. Epistemologia. 3. Gnosiologia. 4. Maranhão. 5. Ontologia. I. Lombardi, José Claudinei, 1967-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Maranhão history education : configuration of the epistemological debate and ontological bond

Palavras-chave em inglês:

History of education

Epistemology

Gnoseology

Maranhão

Ontology

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

José Claudinei Lombardi [Orientador]

Olinda Maria Noronha

Regis Henrique dos Reis Silva

Anselmo de Alencar Colares

Maria de Fátima Felix Rosar

Data de defesa: 30-11-2022

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-2679-5388>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2888180287763592>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO:
configuração do debate epistemológico e vínculo ontológico (1988 - 2018)**

José Ribamar Lima Silva

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Olinda Maria Noronha

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva

Prof. Dr. Anselmo de Alencar Colares

Prof. Dr.^a Maria de Fátima Félix Rosar

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

A Patrícia Fernanda, Kelly Tamires, Luiz Douver,
Herbert Silva, Juliana Silva, Ingrid Silva, Larissa
Moraes, Raissa Moraes, Jorge Luca S. Lobato,
Yasmin Fernanda S. Lobato, Aslan Guilherme e
Thiago Gabriel, meus potenciais leitores.

AGRADECIMENTOS

A tarefa de reconhecer fielmente aqueles e aquelas que, de alguma maneira, se constituíram significativos na realização de um objetivo desta natureza, via de regra, costuma ser ingrata. Logo, quero, inicialmente, agradecer a todos e todas que se reconhecem, mas cujo nome não vem explícito. Não obstante, se assim se sentem, devo agradecer grandemente.

Daqueles que, neste momento, recordo, quero, primeiramente, agradecer a minha família, com atenção especial para meus pais, pela educação para o agir ético. Minha mãe, Iracilda Lima Silva, mulher guerreira e forte que me ensinou a ver o mundo e a defender ideias. Meu pai, Luiz Alberto Silva (*in memoriam*), por me despertar o gosto de estudar.

Quero agradecer aos meus irmãos, Vanda Fernanda Lima Silva, Luiz Alberto Silva Junior e Cristiane Silva da Luz, que não mediram esforços nem pouparam incentivos para a concretização deste trabalho. As minhas tias e tios, Jurandir Silva, Inês Silva, Firmina Silva, Maria das Graças, Maria Silva, Maria das G. Silva, Nadir Diniz, Nair Freitas, Xavier Silva, Leônidas Silva e Pedro Silva, pelo orgulho que sentem da minha trajetória, o que muito serve de incentivo para continuar a caminhada. A todos os primos, em especial Carlos Henrique Silva, Tânia Sousa, Rafaela Silva, Hilda M. S. da Luz, Hildilene Silva, Gladiston X. Diniz, Filardes Freitas, Rosele Freitas e Ana Inácia Gomes, meus sinceros agradecimentos.

Quero agradecer às amigas e aos amigos Sálvio F. de Melo, Rosemary Silva, Joina Bomfim, Januário Rosendo, Mirleno Monteiro, Cristina Araújo, José Ribamar Alves, Vicência Passinho, Irmã Crisolda, Bianka Maria P. Pinheiro, Emília P. Leite, Jocília Seixas, Fernanda Passos, Eliésio A. M. Neto (*in memoriam*), Márcia Melo, Jackeline Boguea, Janice M. S. Lobato, Luciana P. Duailibe, Maria Magnólia G. Vieira, Maribel Ribeiro, Maria Eulina, Selma R. Mendonça, Conceição R. Mendonça, José Reinaldo Martins, José Ribamar Nascimento (Hadolfoangel), Cláudio Aquino, Wallas Martins, Rosefrance C. Machado, Luiz Segundo, Frank Léo S. Araújo, Juciléia F. Pereira, Luís Fernando F. Pinto, Olga de J. Nascimento, Ana Paula Diniz, Odete, Dalva Moraes, Josias (Jorge) dos S. Lobato (*in memoriam*), a todos estes, a mais sincera gratidão pelo companheirismo dispensado no curso do processo de construção do trabalho.

Referência especial quero fazer ao Professor Dr. José Luís Sanfelice (*in memoriam*), orientador que caminhou comigo grande parte do percurso de desenvolvimento do trabalho, trajetória realizada com grande entusiasmo humanista e brilhante competência profissional. Nesta mesma toada, quero agradecer ao meu atual

orientador, Professor Dr. José Claudinei Lombardi, que, desde o momento em assumiu a responsabilidade pela orientação desta tese, não poupou esforços no sentido de fortalecer e aprofundar cada vez mais o debate. A ambos, meu muito obrigado.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Pinheiro, pela aprovação do meu afastamento, em Assembleia do Colegiado de Professores, em especial aos professores da disciplina que ministro (Filosofia), pela clareza de saber que aos que ficam no *Campus* o volume de trabalho aumenta. Neste conjunto, destaco agradecimento especial ao Professor Mariano Matos, pelo permanente incentivo para o desenvolvimento deste projeto profissional e de vida.

Quero, oportunamente, agradecer a revisão de português e bibliográfica realizadas, respectivamente, pela Professora Dr.^a Joina Bomfim e pelo Professor Me. Mirleno Monteiro, que, aliás, foram além de revisores, dado que penetraram na essência do trabalho e se constituíram como interlocutores. Acertadas escolhas.

Também meus agradecimentos aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, na pessoa da servidora Nadir, que se estende aos demais funcionários pela acolhida e presteza, sempre que solicitados. Aos professores e professoras Fabiana de Cassia Rodrigues, Regis H. Reis Silva, Dermeval Saviani, Claudinei Lombardi, Mara Jacomeli, Olinda Noronha, Sérgio Castanho, pela relevante contribuição fornecida no desenvolvimento do debate que envolve a tese. E, também, às Professoras Fátima Felix Rosar e Olinda Noronha, assim como o Professor José Claudinei Lombardi, meus agradecimentos pela relevante contribuição quando da qualificação, momento decisivo para continuidade da pesquisa.

Ao Programa de Cotas Raciais instituído pelo Partido dos Trabalhadores (PT), bem como ao povo brasileiro, especificamente, maranhense e paulista, que, com seus impostos, proporcionaram-me esta oportunidade.

Aos colegas da pós-graduação pelo prazer desse encontro: Fernando, Marlon, Priscila, Andréia, Jeferson, Juliana e Gabriela.

RESUMO

O tema da presente investigação é a História da Educação no Maranhão como campo de conhecimento, que se efetiva em face à presença de paradigmas de pesquisa, focando na configuração do debate epistemológico e vínculo ontológico, no período de 1988 a 2018. Pressupomos que todo paradigma traz em sua constituição as dimensões gnosiológica e epistemológica de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se encontra vinculado a uma concepção ontológica. Partimos da hipótese de que a História da Educação no Maranhão não reproduz a constituição filosófico-científica do campo nacional na integralidade das manifestações paradigmáticas dos modelos de pesquisas, destacando deste, apenas dois: Hermenêutico e Materialismo Histórico-Dialético (MHD). No Brasil, uma sistematização desse debate é apresentada através de uma crítica desenvolvida pela historiografia da educação brasileira no ano de 1984, resultante da análise da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, quatorze anos após sua implantação no final da década 1960. Essa crítica orienta-se pela desconstrução/rechacamento dos modos como a pesquisa histórica em educação vinha processando-se no desenvolvimento do campo que, de acordo com a sua autora, decorria imprimindo à produção um caráter meramente ideológico, fazendo referência direta às matrizes Positivista e MHD, propondo em substituição uma análise epistemológica, e pela defesa de um novo paradigma de pesquisa de orientação hermenêutica. A presente pesquisa realizou a síntese analítica da produção em História da Educação no estado do Maranhão, alicerçando aí sua empiricidade, através de dissertações, livros, capítulos de livros e artigos/ensaios científicos, que se insurgem como reflexão do processo histórico educacional. No procedimento de análise do objeto, recorreu-se ao referencial teórico-metodológico MHD, utilizando-se também do seu fundamento ontológico, enquanto teoria social que analisa a realidade a partir da gênese e desenvolvimento do sistema capitalista, produzindo um arcabouço conceitual, utilizado como instrumento para interpretação dessa realidade social. Com base nesse referencial, foi possível compreender o campo local como uma totalidade particular que se comunica com totalidades mais abrangentes mediadas dialeticamente. Em relação ao local, colocou-se como totalidade mais abrangente a História da Educação brasileira. A metodologia utilizada foi o MHD, resultando num texto dividido nas seguintes partes: 1) História da Educação como Campo de Conhecimento: uma aproximação teórico-metodológica ao objeto; 2) História da Educação no Brasil: entre os paradigmas Hermenêutico e MHD; 3) Levantamento Quantitativo da História da Educação no Maranhão: dimensão propedêutica à epistemológica; 4) História da Educação no Maranhão: configuração do debate epistemológico contemporâneo e vínculo ontológico. Delineou-se, como resultados obtidos, a conformação gnosiológica e epistemológica do campo da História da Educação no Maranhão, tal qual indicou-se os vínculos ontológicos, evidenciando-se que os resultados corroboraram a hipótese inicial posta para verificação, que a História da Educação no Maranhão, no seu processo de produção do conhecimento, não reproduz integralmente os paradigmas de pesquisas praticados em âmbito nacional, e apresenta-se marcado por um descompasso entre as intensidades de suas manifestações e pelo domínio hegemônico do paradigma hermenêutico no campo local.

Palavras-chave: História da Educação; epistemologia; gnosiologia; Maranhão; ontologia.

ABSTRACT

The subject of the present study is the Maranhão History Education as a field of knowledge, which is effective in the face of the presence of research paradigms, focusing on the configuration of the epistemological debate and ontological bond, in the period from 1988 to 2018. We assume that every paradigm brings in its constitution, the gnoseological and epistemological dimensions of knowledge production, at the same time, which are linked to an ontological conception. We start from the hypothesis that the Maranhão History Education does not reproduce the philosophical-scientific constitution of the national field in the integrality of the paradigmatic manifestations of the research models, highlighting only two of them: Hermeneutic and Dialectical Historical Materialism (MHD). In Brazil, a systematization of this debate is presented through a critique developed to the historiography of Brazilian education in 1984, resulting from the analysis of the academic production of graduate programs at the master's and doctoral level, fourteen years after its implementation at the end of the 1960s. This criticism is guided by the deconstruction/rejection from the ways in which historical research in education was being processed in the development of the field which, according to its author, took place giving the production a merely ideological character, making direct reference to the Positivist and MHD matrices, proposing instead an epistemological analysis, and for the defense of a new paradigm of hermeneutically oriented research. The present research carried out the analytical synthesis of the production in History of Education in the state of Maranhão, basing its empiricity there, through dissertations, books, book chapters and articles/scientific, essays, which arise as a reflection of the historical educational process. In the object analysis procedure, the MHD theoretical-methodological framework was used, also using its ontological foundation as a social theory that analyzes reality from the genesis and development of the capitalist system, producing a conceptual framework used as an instrument for interpretation of this social reality. Based on this framework, it was possible to understand the local field as a particular totality that communicates with broader dialectically mediated totalities. In relation to the place, the History of Brazilian Education was placed as a more comprehensive totality. The methodology used was the MHD, resulting in a text divided into the following parts: 1) History of Education as a Field of Knowledge: a theoretical-methodological approach to the object; 2) History of Education in Brazil: between the Hermeneutic and MHD paradigms; 3) Quantitative Survey of the History of Education in Maranhão: propaedeutic to epistemological dimension; 4) History of Education in Maranhão: configuration of the contemporary epistemological debate and ontological link. As results obtained, the gnoseological and epistemological conformation of the field of History of Education in Maranhão was outlined, as indicated by the ontological links, showing that the results corroborated the initial hypothesis put for verification, that the History of Education in Maranhão in its knowledge production process, it does not fully reproduce the research paradigms practiced at the national level, and is marked by a mismatch between the intensities of its manifestations and the hegemonic domain of the hermeneutic paradigm in the local field.

Keywords: History of Education; epistemology; gnoseology; Maranhao; ontology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO: uma aproximação teórico-metodológica ao Objeto.....	20
2.1 Encaminhamentos Operacionais da Pesquisa.....	21
2.2 Referencial Teórico-Metodológico: caminho de aproximação ao objeto.....	24
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: entre os paradigmas hermenêutico e materialista histórico-dialético.....	41
3.1 Identificando a Gênese dos Problemas Centrais da Pesquisa.....	42
3.2 Paradigmas MHD e Hermenêutico na História da Educação no Brasil: oposições gnosiológicas e epistemológicas.....	54
4 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO: dimensão propedêutica à gnosiológica e a epistemológica.....	79
4.1 Materialidade da Produção: expressões quantitativas.....	82
4.1.1 Programas de Pós-Graduação: percursos formativos em face das finalidades Instituidoras.....	82
4.1.1.1 Mestrados Acadêmicos.....	84
4.1.1.1.1 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA.....	84
4.1.1.1.2 Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade-PGCULT/UFMA.....	85
4.1.1.1.3 Programa Pós-Graduação em História-PPGHIST//UFMA.....	86
4.1.1.2 Mestrados Profissionais.....	86
4.1.1.2.1 Mestrado Profissional em História-PPGHIST/UEMA	87
4.1.1.2.2 Programa de pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB.....	89
4.2 Expressões Numéricas dos elementos constitutivos do campo: produções tuteladas e não-tuteladas.....	101
4.2.1 Períodos investigados.....	103
4.2.2 Espaços geográficos examinados.....	105
4.2.3 Eixos Temáticos Investigados	107
4.2.4 Natureza das fontes.....	110
4.2.5 Principais tipos de fontes utilizadas.....	112
4.2.6 Teóricos mais referenciados.....	114
4.2.7 Epistemologias históricas incidindo na História da Educação no Maranhão.....	118

5 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO: configuração do debate epistemológico contemporâneo e vínculos ontológicos.....	122
5.1 Produção analítica no Maranhão: entre paradigmas de pesquisa e epistemologias históricas	128
5.1.1 Paradigma hermenêutico.....	130
5.1.1.1 Nova História/História Cultural/Nova História Cultural-NHC.....	131
5.1.1.2 História do Tempo Presente-HTPr.....	136
5.1.1.3 História Oral-HO.....	138
5.1.1.4 História Social-HS.....	140
5.1.1.5 História das Mentalidades-HM.....	142
5.1.1.6 História de Vida-HV, História do Cotidiano-HCt e História da Ideias-HI.....	143
5.1.2 Materialismo Histórico-Dialético: entre o paradigma historiográfico de pesquisa a epistemologia histórica.....	145
5.2 Expressões gnosiológicas da produção.....	149
5.3 Fundamentações gnosiológicas, epistemológicas e vinculações ontológicas.....	157
6 À GUISA DE CONCLUSÃO: diálogos da História da Educação entre o Maranhão e o Brasil	167
REFERÊNCIA	180
APÊNDICE.....	187

1 INTRODUÇÃO

A realidade da pesquisa contemporânea em História¹ da Educação no Maranhão como campo de conhecimento, tomada como objeto de estudo, e analisada em face a configuração do debate epistemológico e vínculos ontológicos, evidenciou um delineamento marcado por dois paradigmas de pesquisa em disputa por hegemonia, declarados por meio de uma síntese analítica de uma amostra da produção que abrangeu os programas de pós-graduação, e uma produção que se desenvolveu tangenciando esses programas considerados espaços de excelência desse conhecimento.

Partimos da compreensão de que o campo de produção do conhecimento movimenta-se a partir de distintos paradigmas de pesquisa, formando uma unidade de contrários, e estes, por sua vez, trazem concernentes a sua compleição um núcleo norteador da produção do conhecimento, aqui identificado como gnosiológico e epistemológico do fazer pesquisa, e que essas são questões filosófico-científicas centrais para compreender o debate configuracional do campo.

A síntese analítica percorreu a materialidade empírica da produção maranhense mediante uma abordagem quantitativa e qualitativa, embasada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD)², e demonstrou um campo de conhecimento em desenvolvimento destacando sua fundamentação filosófico-científica, esboçando as especificidades teórico-metodológicas que configuraram a tessitura da realidade local no referente às forças paradigmáticas em movimento na disputa.

A produção local foi inicialmente observada mediante uma crítica quantitativa que registrou os elementos de construção das pesquisas em suas singularidades, à condição de uma totalidade particular: períodos pesquisados, espaços examinados, temáticas privilegiadas, natureza das fontes, fontes mais utilizadas, autores de referência e epistemologias históricas utilizadas. Verificados por meio das expressões numéricas nas inclinações dos interesses na

¹ Nesta pesquisa distingue-se a história (com h minúsculo) como sendo os próprios fatos e/ou acontecimentos, da História (com H maiúsculo) como conhecimento dos fatos/acontecimentos, seguindo a proposição a seguir: “Em nossa língua buscou-se contornar a ambiguidade grafando a história *rerum gestarum* com H maiúsculo e a história *res gestae* com o h minúsculo. Evidentemente que tal procedimento não é suficiente para diferenciar o fato histórico da ciência que o estuda, mas a discussão possibilita que se pense que o termo designa duas faces de uma mesma e única moeda, mas permanecendo a ambiguidade etimológica da palavra” (LOMBARDI, 2004, p. 2).

² Destaca-se que o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) emerge nesta pesquisa tanto como um paradigma ontológico da realidade, assim como fundamentação gnosiológica e epistemológica do fazer pesquisa. Como concepção de realidade será tratado com as iniciais maiúsculas (MHD). Quando se referir às dimensões gnosiológica e epistemológica, usar-se-ão as iniciais minúsculas (mhd). O Materialismo Histórico-Dialético (MHD), ao mesmo tempo que é utilizado como referência de fundamentação desta pesquisa, emerge como paradigma de pesquisa na configuração do campo local.

formação do campo local, se constituiu como etapa propedêutica à identificação da fundamentação gnosiológica e epistemológica.

A produção dos programas de pós-graduação e as análises exteriores a eles completaram a empiricidade do objeto de pesquisa. Acerca dos programas, o estudo preocupou-se com seus percursos formativos como finalidades instituidoras: acadêmica e profissional. Em seguida, no conjunto da amostra, foram examinadas as expressões numéricas por meio dos elementos constitutivos. Esses foram abordados numa relação estabelecida entre o conjunto da produção e a singularidade das pesquisas, expostos via expressão dos números absolutos e relativos que proporcionaram a verificação da materialidade do conhecimento.

No momento seguinte ao levantamento quantitativo, deu-se a síntese qualitativa como caracterização da dimensão filosófico-científica, refletindo, no conjunto das pesquisas, a vinculação ontológica, posta como concepção de realidade social com a qual se conecta o paradigma de pesquisa em sua fundamentação. A conexão ontológica firma-se no fundamento da impossibilidade de a produção do conhecimento se sustentar a partir de uma teoria epistemológica autônoma em relação a constituição do ser social. (SILVA *apud* COUTINHO, 2019)

O presente estudo fez um corte temporal da produção no período de 1988 a 2018, com vistas a apontar as manifestações gnosiológicas, enquanto relação sujeito-objeto do conhecimento, e epistemológica, enquanto explicitação das teorias científicas da história utilizadas na pesquisa e escrita da História da Educação no Maranhão, movimento que permitiu examinar as concepções ontológicas às quais essas dimensões nucleares dos paradigmas de pesquisa atrelam suas fundamentações.

A História da Educação tem como objeto de pesquisa a educação ao longo do tempo, situando-a num espaço concreto, e ancorando os debates de seus fundamentos nas teorias e metodologias da História, enquanto a historiografia, como síntese analítica da produção, volta-se para a bibliografia produzida ao longo de um determinado período, de tal modo que as apreciações direcionadas à primeira também se aplicam à última. O recorte temporal entre 1988 e 2018 teve como finalidade abranger desde a gênese do campo histórico-educacional e todo o seu desenvolvimento, inserindo o conjunto dessas análises no debate em curso nacionalmente, a partir dos interesses do estado do Maranhão de participar de um contexto dialógico de amplo alcance, que colabore com a autonomia e consolidação filosófico-científico.

O ano de 1988 apresentou-se como recorte inicial da temporalidade por se constituir o marco de implantação do mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal do

Maranhão - UFMA. Como abrangência final, o ano de 2018, se deu como possibilidade de maior enquadramento quantitativo na amostra, conseqüentemente, de uma maior demonstração do objeto, enquanto reprodução ideal do movimento real (PAULO NETTO, 2018).

O ano de 1984 se efetiva como uma data importante para a sistematização da pesquisa histórico-educacional no Brasil, em razão da divulgação de uma crítica à historiografia da educação contemporânea, delimitada entre os anos de 1970 a 1984, desenvolvida por Warde (1984) e exposta como síntese analítica da produção acadêmica, na qual a autora aponta como fragilidades presentes na gênese dessa historiografia: (i) o predomínio de uma História da Educação ideologizada, em detrimento de uma fundamentação de caráter epistemológico, ou seja, científico; (ii) a necessidade de debater a natureza e especificidade da História da Educação; (iii) e considerar a atualidade do debate norteador do fazer Histórico com suas novas possibilidades epistemológicas junto à construção da História da Educação brasileira.

Apesar do entendimento de que outras análises realizadas em âmbito nacional possam ser apontadas como forma de se relacionar com o debate local maranhense, assinalamos a posição defendida por Warde (1984) como relevante, à medida que traz uma crítica à historiografia da educação brasileira, e destaca a construção da História da Educação como campo de produção do conhecimento. E sendo esse o interesse desta investigação no Maranhão, abalizamos possível o estabelecimento de relações entre os domínios local e nacional, a partir das posições por ambos assumidas.

Mesmo diante da possibilidade de apontar outros recortes temporais em defesa da gênese da História da Educação contemporânea no Brasil, assinalamos a implantação da pós-graduação em educação como seu marco histórico, em decorrência de proporcionar à pesquisa, sistematicidade e regularidade, aspectos que conferem caráter orgânico à produção a partir do final da década de 1960.

No Maranhão, o caráter de sistematicidade e regularidade da produção deu-se a partir da implantação do programa de pós-graduação em Educação na UFMA. No estado encontra-se em expansão, apresentando-se bastante movimentada nos últimos anos, o que, por si só, já demonstrou a relevância de se estabelecer como objetivo final a verificação dos fundamentos da configuração do debate e a vinculação ontológica.

Considerando essa realidade, buscamos investigar como problemas centrais: **qual a configuração contemporânea do debate gnosiológico e epistemológico da História da Educação no Maranhão? A quais concepções ontológicas a configuração do debate gnosiológico e epistemológico se vincula?** Partimos de uma reflexão situada no Maranhão,

cuja finalidade foi contribuir para uma discussão crítica acerca dos fundamentos filosófico-científicos que este conhecimento assume, e como se vinculam aos modos mais gerais de compreensão da realidade social (ontologia).

O interesse pela temática deu face à necessidade de confrontarmos as investigações analíticas da História da Educação no Maranhão em suas fundamentações gnosiológicas e epistemológicas, explícita(s) ou implícita(s), utilizadas como teorias científicas da História nos atos operacionais de elaboração de conhecimento (epistemologia), e nos modos de conhecer postos pelas possibilidades de relações sujeito-objeto do conhecimento (gnosilogia). A busca pelo atrelamento ontológico dos paradigmas de pesquisas faz-se proeminente face à compreensão de que disputas efetivamente relevantes nos âmbitos epistemológico e gnosiológico, só podem ser aprofundadas à presença do debate ontológico enquanto teoria do ser social.

Toda pesquisa comporta como embasamento da construção do conhecimento, uma bidimensionalidade que envolve, simultaneamente, epistemologia³ e gnosilogia⁴. A primeira define-se como uma teoria do conhecimento científico, que, ao mesmo tempo em que especifica um tratamento analítico à realidade (Objeto), produz um conhecimento sobre essa mesma realidade (Conhecimento como produto). Já a segunda, define-se pelos limites e possibilidades da relação sujeito-objeto do conhecimento, podendo, nesses termos, falar-se de uma convergência entre ambas as dimensões, como forma de pensar os cortes paradigmáticos que envolvem o campo. Compreende-se ontologia como uma teoria geral de explicitação da natureza da realidade do ser social, que alcança todos os seres particulares em suas constituições, assim, de algum modo, os cortes paradigmáticos de pesquisa se vinculam a uma concepção ontológica.

A hipótese levantada é de que a História da Educação no Maranhão, enquanto campo de conhecimento, encontra-se parcialmente alinhada com o nacional no tocante à disputa por hegemonia e reproduz dois dos paradigmas históricos de pesquisa em debate – o Materialismo Histórico-Dialético e o Hermenêutico – contudo, se avalia um indicativo de forte descompasso na intensidade dessas manifestações na realidade maranhense, supondo-se que o segundo predomina de forma hegemônica sobre o primeiro.

³ Consultar: Ávila, Gabriel da Costa. *Epistemologia em conflitos: uma contribuição à história das guerras da ciência*. Ed. Fino Traço. Col. Scientia. Belo Horizonte, 2003.

⁴ Consultar: SCHAFF, ADAM, *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Sistematicamente, podemos organizar esse debate entendendo que o campo de conhecimento é um espaço de disputas de paradigmas que se revela nas expressões de suas fundamentações, e gira em torno dos limites e possibilidades da construção de um saber ou disciplina acadêmica, cuja movimentação é marcada pela totalidade como “[...] conjunto da realidade, que, no seu desenvolvimento se demonstra como necessidade [...]” (LENIN, 2011, p. 144). Neste sentido, um paradigma de pesquisa mostra-se como um modelo epistemológico e gnosiológico de análise do processo educacional sob a ótica da ciência da história, que se movimenta na produção do conhecimento, entre outros, na disputa por hegemonia, sempre atrelados a uma concepção ontológica.

A exposição da pesquisa encontra-se organizada em 4 partes, tendo como finalidade abranger o debate maranhense em História da Educação e seu vínculo ontológico, relacionando-o com o nacional. Cada parte foi conduzida visando a possibilitar, de forma sistemática, o alcance da especificidade do objeto no movimento real expresso na produção, designados pelo concreto da bibliografia resultante do conhecimento produzido.

A crítica direcionada à História da Educação brasileira contemporânea proferida por Warde (1984), naquele contexto, atendeu a um apelo internacional, que foi assumido no Brasil pelo Inep e pelo Grupo de Trabalho de História da Educação fundado no seio da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), ambos se manifestando no ano de 1984⁵, lançando o desafio de alavancar um incremento nas análises, com base nas transformações que se processaram no debate historiográfico internacional e nacional, numa referência às novas epistemologias históricas interpretativas da realidade e, apontando para o anacronismo dos processos de análises em curso no país, referência explícita à fenomenologia, ao positivismo e ao materialismo histórico-dialético, dado serem esses os paradigmas de pesquisa em efervescência na pesquisa histórica brasileira à época.

A proposição do Inep e do Grupo de História da Educação da ANPEd desenvolveu-se na forma de reflexão intelectual, dando robustez ao debate de fundamentação teórico-metodológica do conhecimento Histórico educacional, colocando o foco no modo de como a História da Educação brasileira vinha constituindo-se como conhecimento. Nesse contexto, a

⁵ Além dos espaços já mencionados assinala-se a criação, na Unicamp, do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR” (1986); e a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação –SBHE (1999).

crítica evidenciada propunha a substituição de uma História da Educação identificada como ideológica por uma epistemológica, pautada na determinação do conhecimento pelo sujeito.

Essa crítica se constituiu emblemática deste debate no Brasil por ter se manifestado como uma análise da produção acadêmica, com vista a rechaçar os modos predominantes na pesquisa, deixando claro que sua finalidade maior seria combater as concepções filosófico-científicas em curso, na visão da autora da avaliação e, ao que tudo indica, do próprio Inep e do GT de História da Educação da ANPED, as epistemologias Históricas de fundamentação materialista histórico-dialética e positivista. A contundente pretensão da crítica provocou os intelectuais a esboçarem diferentes posições, e esse debate contribuiu para a demarcação de sua configuração, sendo essa, uma das críticas à História da Educação contemporânea que balizou o desenvolvimento da pesquisa nacional.

Muitos intelectuais se posicionaram claramente contrários em suas intervenções a essa crítica à historiografia. Dissensões marcadas por concepções gnosiológicas e epistemológicas distintas apresentaram diferentes funções sociais para a história, o que fomentou formas diversificadas de produzir o conhecimento histórico educacional em suas relações sociais.

A História da Educação no Maranhão: configuração do debate epistemológico e vínculo ontológico, como objeto de pesquisa se impôs, “[...], refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva [...]” (BOTTOMORE, 2010, p. 596), que se comunicou com outras mais abrangentes, estas identificadas como as que compreenderam os processos históricos nacional e educacional brasileiro, evidenciando a importância da dialética das totalidades na comunicabilidade dos seus movimentos recíprocos, sob a perspectiva de que o conjunto da produção e as manifestações particulares relacionam-se de forma indissociável na tessitura da realidade, explicando-se o segundo pelo primeiro.

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social (BOTTOMORE, 2010, p.596)

No período em análise desse campo de pesquisa maranhense, nas esferas nacional e internacional, ocorreram mudanças de várias ordens que envolveram transformações nas estruturas sócio-histórica e nas concepções filosófico-científicas de interpretação da realidade

(mundo), processo que alcança de forma indubitável o nascimento e desenvolvimento da produção em História da Educação.

Sobre o prisma das mudanças sócio-históricas, o debate deu-se em torno de qual dimensão social a história deveria ser analisada, em primeiro plano, para o desenvolvimento do processo civilizatório, e sob a qual, as demais dimensões da realidade deveriam subordinar-se. Nesse cenário, três dimensões colocaram-se como sendo as mais importantes a serem priorizadas pelo debate histórico: (i) a política, trazendo a questão do poder e do processo democrático; (ii) a econômica, apontando para as amplas desigualdades sociais promovidas pelo capitalismo; (iii) a cultural, valorizando a dimensão interpretativo-simbólica. O fato é que, na análise do processo histórico brasileiro⁶, a presença dessas transformações é registrada por uma densa discussão envolvendo posições intelectuais divergentes sobre qual dimensão é a mais relevante para refletir essa realidade.

No plano das problematizações filosófico-científicas, sobressaem as questões relativas à produção do conhecimento, para esta investigação, preocupações voltadas aos seus fundamentos: (i) gnosiológicos, relativos às possibilidades de relações sujeito e objeto do conhecimento; (ii) epistemológicos, referente à qual teoria é a mais adequada para o conhecimento da realidade educacional do ângulo da ciência da história; (iii) ontológicos, sobre qual concepção de realidade de ser social os modelos epistemológicos e gnosiológicos repousam suas fundamentações.

Não obstante à compreensão de que um campo de conhecimento se constitui, simultaneamente, de uma unidade de questões sócio-históricas relativas a sua institucionalização⁷ e filosófica-científicas referente ao debate teórico-metodológico, o interesse desta pesquisa centrou-se nas dimensões epistemológica e ontológica que embasam cada um dos paradigmas e explicitar os vínculos ontológicos nos quais ancoram seus pressupostos. De tal forma que a recorrência aos aspectos relativos à dimensão sócio-histórica

⁶ Acerca da produção intelectual que analisa o processo histórico brasileiro consultar os textos: Prado Jr. Caio, **História e Desenvolvimento**: a contribuição da historiografia para a teoria e prática do desenvolvimento brasileiro; Prado Jr, Caio e Fernandes, Florestan. **Clássicos Sobre a Revolução Brasileira**; Konder, Leandro. **História das Ideias Socialistas no Brasil**; Victoriano, Márcia R. **A Questão Nacional em Caio Prado Jr**; FÁVER, Osmar. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**; CANDIDO, Antônio (Org.). **Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil**.

⁷ Sobre as questões sócio-históricas de institucionalização do campo brasileiro da História da Educação remete-se à leitura do texto: “*Ensino, pesquisa e organização na formação do campo da História da Educação brasileira*”. Saviani, Dermeval. Disponível no livro História da Educação Brasileira: formação do campo. Carlos Monarcha (Org.). 2. ed. Col. Fronteiras da Educação. Editora: Unijuí, 2005. Quanto às questões sócio-históricas de formação do campo maranhense, deve-se constituir objeto de outro estudo dado a pragmática do tempo para conclusão da pesquisa.

de institucionalização do campo maranhense terá como finalidade contribuir para a explicitação dos fundamentos filosófico-científicos e o atrelamento ontológico.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO: uma aproximação teórico-metodológica ao objeto

Nenhum objeto de estudo revela-se espontaneamente ao pesquisador - sujeito do conhecimento -, bem como nem sempre o problema de pesquisa traz intrínseca uma concepção teórico-metodológica como a mais apropriada à sua abordagem, e, sendo essas condições imprescindíveis para a construção do conhecimento, fez-se relevante nomearmos, em seus próprios fundamentos, os encaminhamentos operacionais, as técnicas de investigação e o referencial teórico-metodológico adotados como caminhos interpretativos da pesquisa, objetivando, nesta parte, a justificação e explicitação dos fundamentos da incursão investigativa.

Nessa perspectiva, é fundamental se fazer opção por uma fundamentação teórica para abordar a História da Educação no Maranhão como campo de conhecimento, na condição de objeto de pesquisa, seleção sem a qual o percurso investigativo fica interdito, uma vez que nenhuma pesquisa pode prescindir dessa exigência como forma de aproximação ao objeto. Assim, orientamos esta investigação pelo entendimento de José Paulo Netto (1998), que se distancia da possibilidade de explicar a prática pela teoria, assinalando a necessidade de uma atenção vigilante ao processo de pesquisa, para que a teoria não se torne o cárcere da realidade investigada. Afirma o autor:

[...]. A questão da teoria, ou mais exatamente, da reprodução ideal do movimento real, remete diretamente à questão do método. Eu creio que isso nos interessa particularmente, aceitemos ou não os supostos com os quais Marx trabalha. [...] Isso se explica pelo fato de que nele o interesse epistemológico está subordinado à direção ontológica da sua reflexão. Quando ele discute método ele o faz sempre conectando a discussão do método a um objeto preciso” (PAULO NETTO, 1998, p. 56).

A História da Educação, tal como qualquer outro campo de conhecimento, movimentase a partir de distintos encaminhamentos operacionais e diferentes concepções teórico-metodológicas, que se conectam a diferentes perspectivas ontológicas enquanto compreensão do ser da realidade - Metafísica ou Histórico-Social - esses aspectos assinalam o que mobiliza o campo de conhecimento, estabelecendo-o como uma totalidade particular.

Partindo-se das análises do processo histórico educacional, intencionamos uma investigação que colocasse em diálogo o conjunto da produção, explicitando as possibilidades de elaborar uma síntese analítica, operando uma reflexão sobre o conhecimento elaborado enquanto vinculação à realidade social. A exposição desta parte compreende dois tópicos: (1) encaminhamentos operacionais; (2) referencial teórico-metodológico, que, mesmo

apresentados separadamente, por razões de ênfase na explicitação, devem ser compreendidos de forma relacional.

2.1 Encaminhamentos Operacionais da Pesquisa

Encaminhamentos operacionais referem-se aos passos necessários à realização da pesquisa e tratam de explicitar os atos dispensados para o alcance dos objetivos que, neste estudo, exprimem as direções executadas em cada parte com vista ao desenvolvimento, e aludem aos caminhos efetivamente realizados na execução da pesquisa.

A primeira parte recaiu, sobretudo, na busca do domínio teórico-metodológico sobre a opção de fundamentação da pesquisa (o MHD), que se traduziu na realização de disciplinas cursadas junto ao Programa de Pós-Graduação, estudos orientados e autônomos. Nesse sentido, buscamos assimilar as bases de sustentação teórica para construção da síntese analítica da produção em História da Educação no Maranhão.

A segunda parte, denominada de *História da Educação no Brasil: entre os paradigmas Hermenêutico e MHD*, deu-se pela necessidade de destacar em âmbito nacional, o que se encontrava delineado no campo maranhense, ou seja, situar o debate entre essas duas matrizes de pesquisas, não sendo observada, localmente, a presença do Positivismo, da Escola dos Annales etc.

A exposição está organizada em dois tópicos estabelecidos em estreita relação de continuidade: (1) Identificação da gênese dos problemas centrais da pesquisa; (2) Paradigmas MHD e Hermenêutico: oposições epistemológicas e gnosiológicas, tomando como referência para diálogo inicial o texto escrito por Warde (1984), o qual se propõe como uma avaliação crítica das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação, implantados no final da década de 1960, posto em diálogo com teóricos que, no âmbito da reflexão nacional, voltam suas preocupações para a natureza e especificidade da História da Educação e os modos de conhecer a realidade histórico educacional.

A História da Educação brasileira, compreendida como análise do processo histórico educacional, aqui levantada e observada, representa um conjunto produtivo de conhecimentos desenvolvidos por uma gama de intelectuais brasileiros que, ao longo dos últimos 34 anos, vem participando do debate da construção desse conhecimento, ora fazendo a análise do processo educacional sob o enfoque da ciência da história, ora se voltando para essa área de conhecimento e construindo o que está sendo identificado como síntese analítica, o que também só pode ser feito com base numa teoria histórica.

As fontes relativas a esta segunda parte são as pesquisas divulgadas como análises do processo histórico educacional brasileiro contemporâneo, resultantes do esforço intelectual de produzir o conhecimento Histórico educacional, e de compreender como esse conhecimento se fundamentava filosófica e cientificamente, destacando do âmbito nacional o debate que se expressou no Maranhão: MHD e hermenêutico.

Para a elaboração das partes III e IV, primeiramente procedemos ao levantamento dos programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES), presentes no estado do Maranhão, identificando 53 programas de mestrados e doutorados. Desses, foram separados 5 em nível de mestrado, nas modalidades acadêmica e profissional, que forneceram materialidade empírica ao objeto, identificados na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

No processo de catalogação da materialidade empírica do objeto, para além das dissertações, foi localizado um conjunto de investigações que se desenvolveu de maneira autônoma aos programas de pós-graduação, incluindo livros, capítulos de livros e artigos/ensaios científicos, que logo se mostraram relevantes para comporem a amostra da pesquisa e lhe garantir maior representatividade e legitimidade, por envolverem uma realidade da História da Educação mais abrangente no movimento concreto de produzir conhecimento, formando-se dois blocos de produções, classificados como tutelada, nesse caso, as dissertações, e como não-tutelada, as demais produções.

Dois direcionamentos metodológicos manifestaram-se como imprescindíveis e indissociáveis no propósito de compreender a História da Educação como objeto de estudo: 1) a identificação quantitativa das investigações, alusão aos indicativos numéricos que essa materialidade assume em relação aos elementos constitutivos das singularidades das abordagens; 2) a caracterização qualitativa dos elementos constitutivos do campo expressos nos dados numéricos, promovendo o debate epistemológico e gnosiológico operado pelos paradigmas de pesquisas manifestos na produção.

A terceira parte apresenta o quantitativo local, a partir dos elementos que configuraram os movimentos de sua constituição – períodos pesquisados, espaços examinados, temáticas privilegiadas, natureza das fontes, fontes mais utilizadas, autores de referência e epistemologias históricas utilizadas - considerados elementos internos da constituição de uma totalidade particular formada pelos interesses do campo. Atribuímos a esses elementos importância nuclear para compreender o desenvolvimento dessas produções, examinando as tendências dos interesses por meio das inclinações numéricas das abordagens.

A exposição desta parte apresenta-se em dois tópicos. O primeiro é relativo à empiricidade catalogada e o segundo trata de extrair as expressões numéricas, observando as inclinações qualitativas. Procedemos à transcrição dos dados extraídos da materialidade catalogada, utilizando o tratamento estatístico para identificar as expressões quantitativas, tracejadas com base no confronto dos dados empíricos postos numa relação processada entre suas expressões absolutas e relativas, representadas em tabelas dispostas ao longo da exposição.

O levantamento quantitativo esquadrinha de forma exaustiva a materialidade catalogada no desenvolvimento local. Mediante a incursão pelos programas de pós-graduação, ampliou-se ao alcance das análises que o tangenciavam, verificando nesse conjunto os pesos numéricos indicativos da sua acomodação. Da identificação quantitativa, extraíram-se os modos pelos quais se manifestaram os elementos internos das pesquisas e da constituição do campo. Este movimento de apropriação da História da Educação no Maranhão teve como finalidade acessar as estruturas filosófico-científicas de sua configuração.

Na quarta parte, desenvolve-se o debate qualitativo de ordem epistemológica e gnosiológica e vinculação ontológica, numa relação que envolveu: 1) o diálogo entre os dados numéricos em suas expressões qualitativas; 2) os paradigmas de pesquisas (MHD e Hermenêutico) identificados no contexto local e postos em debate através de suas dimensões filosófico-científicas e vinculações ontológicas.

Esta é a parte central desta pesquisa, intitulada “*História da Educação no Maranhão: constituição do debate epistemológico e vinculação ontológica*”, cujo objetivo é explicitar as oposições expressas na sua materialidade quantitativa, enquanto expressões numéricas da produção do conhecimento, manifestas através dos paradigmas de pesquisa e a vinculação ontológica.

Dessa forma, a construção desta parte sobre a fundamentação gnosiológica e epistemológica da História da Educação no Maranhão e vínculos ontológicos, justificou-se pelo fato de ser este o núcleo efetivo da nossa preocupação, apontando para o enfrentamento de uma lacuna identificada por Lombardi (1994), sobre a tímida preocupação com esses pressupostos das pesquisas nos balanços da produção brasileira, assinalados por ele, como seguramente ancorados nos aspectos formais.

Na conclusão - Diálogos da História da Educação entre o Maranhão e o Brasil - são retomados os estudos anteriores (Partes II, III e IV), com vistas a estabelecer os diálogos possíveis entre os debates local e nacional. Este movimento solicitou a mediação dialética das

totalidades, com vistas a evidenciar o debate paradigmático que se estabeleceu no processo histórico educacional no Maranhão como uma totalidade particular.

Referente aos procedimentos técnicos de coleta de dados, foram utilizados o levantamento de campo e bibliográfico. A pesquisa bibliográfica forneceu a assimilação do MHD como fundamentação teórico resolutive dos problemas da pesquisa, portanto, colocou-se como caminho teórico aproximativo ao objeto. Para isso, recorremos aos escritos de Marx e Engels e aos teóricos que defendem a atualidade desse modelo interpretativo para compreensão da realidade contemporânea.

Com o levantamento do campo, procedemos à busca pela materialidade do conhecimento em História da Educação produzida no Maranhão, convertendo-se na empiricidade do objeto e permitindo interrogar diretamente os modos de construção. A produção catalogada e analisada foi identificada junto aos *sites* dos programas de pós-graduação em funcionamento no estado, revistas, bibliotecas, Núcleo de Estudos e Práticas Leitoras (NEDHEL)⁸, Currículo Lates dos autores, bem como pelas buscas sucessivas dos teóricos convidados a dialogarem no campo.

2.2 Referencial Teórico-Methodológico: caminho de aproximação ao objeto

O referencial teórico-metodológico explicita a base categorial-conceitual que sustenta a produção do conhecimento, expresso na abordagem do objeto e no conhecimento produzido. Frisamos que a escolha, em face as opções teóricas, subscreve-se ao próprio campo, manifestando-se dentre as diversas possibilidades do fazer Histórico, já que o trabalho de síntese analítica da historiografia é também um trabalho Histórico.

À realização da pesquisa, é impositiva, em sua estruturação, a definição do referencial teórico-metodológico que fundamentará a abordagem do objeto, identificado à maneira de sua constituição marcado por suas categorias, conceitos e teorias. Face a essas características, situamos o MHD como referencial teórico elucidativo para construção de uma síntese analítica da História da Educação no Maranhão, em sua constituição como campo de conhecimento.

⁸ O Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL) constitui-se de professores e alunos da graduação e da pós-graduação. Além dos Programas identificados, constitui-se como canal de efervescente produção e difusão em história da educação e práticas leitoras, funciona na Universidade Federal do Maranhão-UFMA e encontra-se atrelado ao Centro de Ciências Sociais-CCSO e ao Departamento de Biblioteconomia, coordenado pelos professores César Castro e Samuel Castelhanos. A independência administrativa das ações é sua marca constitutiva, uma vez que goza de autonomia em relação aos Programas de Pós-Graduação em funcionamento na UFMA, o que significa, na prática, que suas ações ocorrem em paralelo às ações dos mestrados, podendo estas convergirem, como se observa que muitas vezes ocorre com PPGE/UFMA.

Para melhor situar a potencialidade da teoria escolhida para fundamentação da investigação, nada mais explicativo do que subscrevê-la em seus próprios preceitos epistemológicos e gnosiológicos, enquanto núcleo teórico da pesquisa, assim como pressuposto ontológico que permite uma concepção do ser da realidade, dada a afirmativa da impossibilidade de existir uma teoria do conhecimento autônoma em relação uma concepção de realidade social.

Vale ressaltar que o objetivo aqui não é fazer a exegese dos princípios gerais que embasam teórica e metodologicamente essa matriz teórica, ou mesmo um enraizamento no seu debate ontológico com o propósito de esgotar o assunto, ou ainda, apresentar uma interpretação original, a busca é, tão-somente, no sentido de esboçar as bases do nosso esforço interpretativo.

Como teoria investigativa desta pesquisa, a opção pelo MHD deu-se por compreendermos que a crítica ontológica à sociedade capitalista como desigual e injusta, desenvolvida por Marx e Engels, mantém atualidade e vigor analítico, dado à sociedade contemporânea continuar sustentando-se das desigualdades entre as classes sociais, orquestrada pela exploração da maioria por uma minoria detentora das condições materiais de produção, tornando a sociabilidade cada vez mais opressora à grande maioria da humanidade, impondo-se pela lógica da dominação do capital como uma ampla concepção de realidade, com implicações no desdobramento das realidades particulares.

Como realidade particular, a História da Educação contemporânea não pode prescindir em suas análises da totalidade concreta em que se desenvolveu, não podendo, portanto, a pesquisa ser compreendida desvinculada do universo do qual emergiu, desconsiderando o movimento recíproco e contraditório que tece o devir histórico, sendo este o modo de organização e funcionamento da sociedade capitalista, como gerador de uma determinada forma de sociabilidade.

O Maranhão, pensado em sua particularidade, é um todo, mas, pensado nos marcos do Brasil, é uma parte. No ângulo de análise em que situamos esta investigação, só faz sentido uma abordagem da realidade educacional maranhense sob a perspectiva da ciência da história, se, metodologicamente, a compreensão desta realidade como práxis social se manifestar em relação a realidades mais abrangentes como possibilidade de abertura conceitual, movimento inerente à constituição de qualquer conhecimento.

Como fundamentação ontológica, a escolha do MHD deu-se por este apresentar os argumentos mais plausíveis da materialidade do ser social, impondo-se pela lógica histórica dialética do movimento concreto da realidade e pelos pressupostos de suas análises, fundando-

se na própria prática social. Decorrente da inversão ontológica, do idealismo para o materialismo, os teóricos produziram um arcabouço categorial-conceitual que se constituiu num forte instrumental de análise e interpretação da sociedade capitalista, revelando-se imprescindível para compreender as diversas problemáticas subsequentes dessa sociabilidade, impondo-se, portanto, plausível sua aproximação interpretativa à História da Educação no Maranhão como campo de conhecimento na condição de objeto de estudo, que se organiza a partir desse modo de sociabilidade.

O caráter particular do objeto de pesquisa é o que lhe define como uma realidade específica no conjunto de outras realidades particulares, que se manifestam recíproca e contraditoriamente no devir histórico. A objetividade enraizou-se no entendimento de que o objeto existe com sua própria realidade, não dependendo, portanto, da consciência subjetiva do sujeito pesquisador para determinar sua substancialidade. Quanto à perspectiva de totalidade, sobressaiu que o objeto não emergiu de via súbita, mas, sim, resultou de um modo constituído de relações materiais concretas, postas como determinantes de sua formação.

Nessa perspectiva, o real, a objetividade, existe independentemente do sujeito, repleta de determinações articuladas, contraditórias, em movimento. O sujeito, portanto, diferencia-se ontologicamente do objeto de conhecimento. Aqui, o real efetivamente existente é independente do sujeito enquanto agente do ato cognoscitivo. Ele existe autonomamente. Cabe à subjetividade, elemento ativo no processo de reprodução social, extrair desse mundo o conhecimento necessário à reprodução social (PANIAGO, 2006 apud MARTINS; MARTINS, 2011, p. 4).

No âmbito do debate que enfoca a atualidade teórica do MHD como teoria social e de pesquisa, decorrem três ênfases identificadas a partir de interpretações que situam como mais relevante: 1) Sua epistemologia (teoria científica); 2) Sua gnosiologia (relação sujeito-objeto do conhecimento); 3) Sua ontologia (teoria do ser social). A tentativa aqui desenvolvida é um esforço de utilização do MHD enquanto reunião dessas três perspectivas, ou seja, tomado como um modelo de produção do conhecimento e uma concepção ontológica de realidade.

[...]. A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética *epistemológica*; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética *ontológica*; e (c) o movimento da história: dialética *relacional*. Todos os três aspectos encontram-se em Marx. Mas seus paradigmas são os comentários metodológicos de Marx em *O Capital*, a filosofia da natureza exposta por Engels no *Anti-Dühring*, e o hegelianismo transfigurado do Lukács da primeira fase, em *Geschichte und Klassenbewusstsein (História e consciência de classe)* – textos que podem ser considerados como os documentos básicos da ciência social marxista, do materialismo dialético e do MARXISMO OCIDENTAL, respectivamente. (BOTTOMORE, 2010, p. 168)

Quanto às possibilidades de extrair ensinamentos do arcabouço teórico traçado por Marx e Engels para construção de uma síntese analítica da História da Educação no Maranhão,

respondemos afirmativamente, isto porque a crítica a partir da qual o MHD constituiu-se e sustenta-se continua ontologicamente válida e com grande vigor de análise para interpretar a sociedade contemporânea. Esta constatação regula-se no comprometimento fortemente entrelaçado com um tipo de fazer histórico objetivo, pautado na práxis social, ou seja, no princípio fundamental de que o homem produz e reproduz coletivamente a sociedade ao produzir materialmente sua própria existência, assentado no movimento dos interesses contraditórios e irreconciliáveis de classes sociais, claramente expostos pelos representantes dessa matriz teórica.

A atualidade dessa reflexão pode ser examinada no texto *Manifesto Comunista*, redigido em 1848, “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes. [...], em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, [...]” (MARX; ENGELS, 2008, p. 8). Por sua contemporaneidade, aos desavisados, esse texto assume a feição de um escrito finalizado na tarde de ontem.

A primeira e mais relevante lição extraída da revolução de Marx e Engels para a construção do conhecimento da sociedade, é a necessidade de explicitar que a crítica MHD no seu âmbito mais geral, portanto, mais abrangente, efetiva-se, num primeiro momento, como uma crítica radical à sociedade capitalista, ou seja, é uma crítica ontológica porque se dirige ao ser da sociedade capitalista. Expressa-se objetivamente em oposição ao liberalismo econômico, instituindo um modelo de análise que desnaturaliza as relações sociais, propondo o enfrentamento à economia clássica inglesa, assinalada pelos mesmos teóricos como uma ontologia da consciência (Idealista), “[...]. O que Marx alcança é um conjunto de categorias ontológicas nucleares que permitem a reprodução ideal do movimento real da sociabilidade” (PAULO NETTO, 1998, p. 54).

O MHD se constituiu como o rechaçar do ser revelado na essência de uma concepção de sociedade que privilegiou o individual, a partir da afirmação de uma natureza humana *a priori*, em detrimento de sua construção histórica, evidenciando o funcionamento de uma sociedade que se alimenta da exploração da maioria pela minoria e, por isso, deveria ser substituída por relações sociais mais justas, dado que, historicamente, o capitalismo vem produzindo em esfera planetária um lastro de insatisfações, frustrações e destruições humanas.

É a partir dessa inversão ontológica que esses teóricos elaboraram um instrumental categorial-conceitual de análise para investigar a organização e funcionamento dessa mesma sociedade, o que pode ser identificado como uma epistemologia no sentido de uma teoria do

conhecimento científico, produzindo categorias e conceitos no propósito de entender o movimento concreto da realidade capitalista, portanto, não há de se falar em epistemologia e gnosologia marxistas sem falar em ontologia histórico-social.

A realidade, para os pensadores pós-modernos, seria apenas um conjunto de sistemas simbólicos particulares, em que as formas de comunicação são possíveis de apreender no interior de disciplinas particulares, fragmentadas e unilaterais. Mais uma vez confirma-se a assertiva de Coutinho (2010), de que a crítica ao método marxiano recai na análise histórica, na dimensão ontológica da práxis humana e na dialética. No entanto, o próprio Coutinho esclarece que os problemas epistemológicos são apenas um reflexo aproximativo da objetividade do ser, ou seja, são subordinados às questões ontológicas e, por isso, a possibilidade de conhecimento não pode se sustentar a partir de uma teoria autônoma. (SILVA, 2019, p.39)

No prefácio da obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) analisam que até aquele momento, na Alemanha, os homens produziram sobre si ideias falsas do seu ser e moveram sua existência em torno delas. O materialismo histórico-dialético propõe como possibilidade ontológica o conhecer da realidade tal como o é, de fato, e não como deveria ser. Essa inversão de compreensão da realidade lança as bases de uma nova ontologia em refutação à idealista e, conseqüentemente, o surgimento de um novo paradigma de pesquisa, fundamentado na concretude da existência social e histórica, materialmente condicionadas, e não na abstração desejável do pensamento, da consciência, como acobertam os hegelianos.

Assim sendo, nesse texto, é explicitada uma concepção de história que rompe com a filosofia da história praticada pelos jovens hegelianos, procurando afastar-se, definitivamente, da filosofia idealista, imprimindo uma filosofia materialista histórica e dialética, embasada pela empiria das análises econômicas e pela crítica da ideologia burguesa, apontando para as relações históricas como intrinsecamente ligadas às condições materiais travadas no seio da própria sociedade, retirando da história todo o caráter de transcendência, e dando-lhe o caráter de imanência, significando essas condições, os embasamentos da vida social. Nesta perspectiva, nossa análise é feita:

Considerando, pois, que o ser social é uma totalidade em processo, é sempre preciso buscar a gênese e a função social de qualquer parte que se deseje conhecer. Esclareçamos que por gênese se entendem não apenas suas origens históricas, mas, sobretudo, sua origem ontológica, ou seja, o fundamento a partir do qual se entifica determinado fenômeno. Também esclareçamos que função social significa a função que esta determinada parte desempenha na reprodução do ser social. É buscando a gênese e a função social que se descobre sempre a natureza mais íntima de determinada parte da realidade social. (TONET, 2011, p.139)

A dimensão material da sociedade constitui a base ontológica do MHD, que responde por relações históricas determinadas, invertendo o modo idealista de compreender a realidade do ser social pelas ideias. Atribuímos a essa inversão o núcleo central da ontologia histórico-social, uma vez que o materialismo, na procura de respostas para a natureza da existência social,

entendeu que esta é resultado das condições materiais e históricas e não fruto do pensamento. Em outros termos, podemos afirmar que é a matéria que determina o ser social como realidade primeira, objetiva e independente da consciência subjetiva.

Vale ressaltar que esse materialismo ontológico não se restringe somente à dimensão propriamente filosófica (entenda-se a dimensão do ser), mas atinge também a prática social (a dimensão produtiva e ético-política -, o tornar-se outro e o dever ser, delimitados pelas relações de poder) e os processos de conhecimento que se têm construído para se apreender tudo isso (a dimensão científico-gnosiológica – o conhecer). [...]. (MARTINS, 2008, p.32)

Neste pressuposto, não é o pensamento que coloca a realidade social em movimento. A realidade social tem seu próprio movimento determinado pelas condições materiais, ao pensamento pertence a capacidade cognitiva de conhecer a realidade na sua materialidade e na fundamentação filosófico-científica. Fica explícito em Marx e Engels que a realidade determina o conhecer, e a prática social se coloca como condição de pensar a realidade. É a ontologia histórico-social subordinando as demais críticas relacionadas à produção do conhecimento. Assim, a prática do conhecimento histórico educacional para o MHD implica uma epistemologia e uma gnosiologia vinculadas a uma ontologia histórico-social. A obra *A Ideologia Alemã* apresenta uma defesa natural da materialidade ontológica do ser social do homem no mundo.

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...]. Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história. (MARX; ENGELS, 2007, p. 86)

Essa análise se assentou nas relações materiais como princípio constitutivo e organizativo da realidade, o que incluiu, fundamentalmente, a sociedade e a história. Essa inversão ontológica permite refletir sobre o fenômeno educação, não como algo solto que encerra em si mesmo seus determinantes, mas para colocá-lo no âmbito de uma construção que se viabiliza em face aos modos mais gerais de organização e funcionamento do estágio atual de desenvolvimento do capital.

O MHD é a compreensão teórica de um retorno à realidade concreta como entendimento da condição radical da sociabilidade histórica do homem, de tal forma que aquilo que era determinante da história e da sociedade na perspectiva do idealismo – o pensamento, a consciência – no materialismo, passou a ser determinado pelas condições materiais,

viabilizando uma completa inversão do modo ontológico das condições de possibilidade de análise da realidade social referenciada pelo idealismo. Os determinantes históricos não podem ser extraídos da consciência pura especulativa e, ao mesmo tempo em que é negado o caráter mecanicista da análise, afirma o movimento dialético que envolve toda a realidade social.

[...] a noção de materialismo [...]. Mais do que posição filosófica designa uma crítica dos pressupostos idealistas da filosofia e uma inversão das relações estabelecidas pelo idealismo entre o pensamento e a atividade subjetiva, de um lado, suas condições reais e seus objetos, de outro [...] (RENAULT; DUMÉNIL; LÖWY, 2011, p. 178)

As condições materiais e os modos como os homens produzem e reproduzem a sua existência situam-se na base da organização da sociedade, perspectiva da vida prática que apontou para uma construção materialista da história. Os principais representantes dessa matriz interpretativo da realidade – Marx e Engels - sustentaram, reiteradas vezes, no percurso de sua formulação teórica, que a base material da sua teoria social se encontra atrelada à compreensão da realidade forjada na própria prática social. Eles, Marx e Engels:

[...] definiram as condições de suas descobertas intelectuais como a aparição de determinadas contradições de classe da sociedade capitalista; não simplesmente como um ‘estado ideal de coisas’, mas sim como algo originado pelo “movimento real das coisas”. (ANDERSON *apud* AMADEO, 2015, p. 13).

Desta forma, o MHD, como teoria crítica da sociedade capitalista, não pode aspirar à construção de uma inteligibilidade da realidade socioeducacional, sob o entendimento científico da história, apartado das condições concretas de funcionamento deste mesmo modo de sociabilidade, referenciada na práxis social, sendo está o terreno fértil sob o qual a teoria pode germinar, não como um mero constructo lógico *a priori* do pensamento ou manifestação da consciência pura, o que se caracterizaria como ingênua especulação e, no máximo, constituir-se-ia como hipótese sobre a realidade, o que necessitaria de verificação, o que deve realizar-se com base na empiricidade do real.

Parto da suposição de que a compreensão histórica supõe um duplo e simultâneo movimento, ‘explicar’ e ‘compreender’. Explicar exige identificar as relações e conexões fundamentais dos fenômenos sociais, cuja objetividade se expressa na própria materialidade da organização social, isto é, na distribuição dos seres sociais em classes sociais, estabelecendo determinações efetivas, porém maleáveis. Por serem formas de organização social, podem ser mais ou menos rígidas, porém não envolvem um determinismo naturalizante, seja de cunho biológico ou psicológico. Compreender implica apreender e entranhar-se dos sentidos e significados, muitas vezes contraditórios, e mesmo antagonísticos, que atravessam a experiência da vida social e plasmam sociabilidades diversas. (FONTES, 2009, p. 210)

Chasin (2009) e Duayer (2015) afirmam que, na quase totalidade dos diversos marxismos desenvolvidos no decorrer do século XX, o estatuto ontológico do pensamento originário de Marx foi abandonado do processo de análise da realidade. Sendo a dimensão material o fundamento por excelência da constituição concreta da sociedade, sob o qual ancora

a possibilidade de conhecer as realidades particulares, entendemos, assim, que fica absolutamente impossível examinar a formação filosófico-científica do campo, sem perspectivar a sociabilidade da qual ela decorre.

[...], diria que, hoje em dia, o referente de toda crítica ao capitalismo, à ordem social devidamente universalizada pelo capital, não existe, a não ser, é claro, como ideias cada vez mais vagas sobre o socialismo. [...] ‘as limitadas lutas do cotidiano’, a experiência tem mostrado que são, em grande medida, inócuas e ineficientes. [...], tem sido a dissolução no varejo, seja na derrota, seja nas conquistas consentidas, aceitáveis, assimiláveis. Essas lutas não têm sido capazes de convergir para algo que possa abalar as estruturas da moderna sociedade capitalista [...], o que exatamente queremos quando fazemos a crítica e lutamos contra o *modus operandi* do capitalismo? Nesse sentido, pode-se compreender por que as ações práticas do dissenso se extinguem na indiferença de um mesmo continuado mesmo. [...]. Marx e Engels consideram essencial, nesse texto, marcar a diferença substantiva entre a postura científica que adotam ao analisar a dinâmica da sociedade capitalista com o propósito de descortinar as possibilidades concretas que abre para a prática transformadora dos sujeitos, e a atitude contrasta então essa posição – para eles científica – em atitude daqueles que imaginam a revolução como um problema organizativo. (DUAYER, 2015, p. 116)

Assim, a crítica gnosiológica e epistemológica deve se desenvolver atrelada à crítica ontológica, como possibilidade de problematizar a naturalização do ser social do capitalismo, via evidência e acirramento de suas contradições e o aniquilamento dos antagonismos. A ausência do debate ontológico impossibilita ao conhecimento filosófico-científico ampliar-se em direção a novos horizontes de sociabilidade. Em último, prevalece o espírito do capitalismo como o único mundo possível, mas o que tem se colocado sobre ele “[...] representa mais protesto que aspiração [...]” (SEAN CARLETON *apud* DUAYER, 2015, p. 118) de uma nova sociedade. “Assim, a característica dominante do *marxismo ocidental*, como afirma Anderson (2004), é que ele constitui um produto da derrota” (ANDERSON, 2004, p. 62-63 *apud* AMADEO 2015, p. 17).

A posição de Duayer (2015) evidencia a necessidade de reconduzir a ontologia à condição de categoria central de análise da realidade, como forma de compreender os fundamentos dos paradigmas de pesquisa em suas constituições, situando que estes não ocorrem desvinculados de abrangentes concepções de mundo e evidenciando que a História da Educação se vale sempre de uma concepção social, ainda que nem sempre consciente.

Estes embates no campo da História têm girado como questões de fundo – e que dizem respeito a problemas ontológicos, gnosiológicos/epistemológicos e teóricos – do fazer científico do historiador e representados pelos acalorados debates que, ao final das contas, tendem a opor ‘idealismo’ X ‘materialismo’, ‘realismo’ X ‘ceticismo’, ‘racionalismo’ X ‘irracionalismo’ e ‘subjativismo’ X ‘objetivismo’ [...] (LOMBARDI, 1993, p.40).

Como bem esclarece Florestan Fernandes (2012), ao se referir a Lênin, nenhum fenômeno pode ser cientificamente analisado, sem considerar o contexto social de sua emersão,

essa posição fica bem definida na passagem abaixo:

Lênin [...] sempre realizou suas investigações e análises tendo em mente os objetivos cognitivos e práticos do socialismo revolucionário. [...] Doutra lado, o marxismo forneceu-lhe [...] – uma teoria da ciência social e uma metodologia para investigação e a explicação dos fenômenos sociais. Nenhuma história das ciências sociais é completa se não considerar as suas contribuições e a importância que elas tiveram dentro e fora dos círculos socialistas (FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 239).

Faz-se imperativo compreender que todas as ações postas em movimento no seio da sociedade, implicam, inelutavelmente, uma relação direta com a sociedade instituída, no sentido da conservação ou transformação de suas bases materiais e de sua consciência. O que resta problemático é definir qual o conjunto da realidade (LENIN, 2011) é mais relevante e imprescindível à determinação da totalidade para esta exprimir uma realidade particular.

Enquanto teoria social interpretativa da realidade capitalista, a reflexão marxiana-engelsiana figura a sociedade como a mais ampla das totalidades, nada podendo existir fora do seu universo e, somente no seu interior, as totalidades particulares podem manifestarem-se sem negar a sua natureza geral, no que se processam as sucessivas totalidades em direção “[...] a totalidades cada vez mais inclusivas [...]” (BOTTOMORE, 2010, p. 168).

Por sua vez, a formação social de matriz idealista assenta seus fundamentos na lógica abstrata da universalização, que produz e reproduz uma concepção de sociedade e homem também abstratos, fundando assim o moderno Estado burguês que, ao ver o homem em geral, desconsidera a realidade da qual o homem concreto emerge como resultado de múltiplas determinações, o que Marx denomina de Estado capitalista, para desconstruir seu caráter universal e abstrato, e situá-lo como uma construção histórica da classe burguesa.

[...] Caso se tivesse partido do espírito real, o “fim universal” seria seu conteúdo e os diferentes poderes seriam seu modo de se realizar, sua existência real ou material, cuja determinidade teria sido desenvolvida precisamente a partir da natureza de seu fim. No entanto, porque se partiu da “Ideia” ou da “Substância” como sujeito, como essência real, o sujeito real aparece apenas como o último predicado do predicado abstrato (MARX, 2013a, p 44)

Sobre o desmascaramento ideológico do Estado como ente abstrato que a todos vincula igualmente, Rosar (2012) explicita:

A crítica de Marx a essa concepção hegeliana de Estado, na Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, permite apreender o princípio da universalidade abstrata encarnado pelo Estado, como sendo uma forma ideológica que encobre as condicionalidades da organização e do funcionamento dos aparelhos do Estado, vinculadas aos interesses da classe hegemônica. Marx se contrapõe à dialética abstrata contida no pensamento hegeliano sobre o Estado, ao mostrar que o poder do Estado resulta do modo de produção da vida material dos indivíduos. Estes, por sua vez, estão determinados pela realidade como trabalham e produzem materialmente. Há, portanto, do ponto de vista marxista, uma relação que vai se estabelecendo entre a estrutura econômica e a superestrutura jurídico-política, condicionando o Estado como produto histórico das relações econômicas, sociais e políticas entre as classes antagonicas da sociedade capitalista (ROSAR, 2012, p. 29)

A História da Educação se constitui como a captura do processo histórico educacional, via trabalho de investigação realizado pela(o) pesquisadora/pesquisador, o que reflete a história de um determinado momento, apontando para as formas que o conhecimento Histórico vem se projetando, assinalando os contornos assumidos no Maranhão ao longo do desenvolvimento do campo. Enquanto síntese analítica da produção, efetiva-se como uma reflexão sobre as diversas consciências que capturaram a realidade do processo histórico, formatando o campo, identificando os distintos fundamentos filosófico-científicos que sustentaram os paradigmas de pesquisa, podendo-se realizar de forma crítica ou acrítica em relação à sociedade, eis a importância de explicitar a associação ontológica a qual se atrela.

Acrescentamos, ainda, que a dimensão ontológica do marxismo de Marx e Engels é abalizada pela possibilidade prospectiva (uma visão de futuro) de concretização de uma nova sociedade, apresentada por um caminho revolucionário e referenciada numa nova ontologia social, portanto, há uma dimensão no futuro possível, passível de intervenção ancorada na perspectiva sócio-histórica e filosófico-científica da realidade. As questões filosófico-científicas, conforme apontado por Lombardi (1993), tem constituído um acalorado debate entre idealismo e materialismo, ceticismo e realismo, racionalismo e irracionalismo e subjetivismo e objetivismo; é na prática social que o homem demonstra a verdade de suas descobertas teóricas, como assinala Marx:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica*. (MARX, 2007b, p. 533)

Ao contrapor-se à ontologia metafísica, de base idealista explicada pelo espírito absoluto hegeliano (pensamento/consciência pura), à histórico-social, de caráter materialista histórico-dialético, propõe-se, face ao conhecimento do processo histórico educacional no Maranhão, uma verificação de sua fundamentação no lastro da empiricidade catalogada, distanciando-se do caráter especulativo próprio do pensamento puro, dando às categorias de análises o caráter de realidade concreta.

Além disso, acrescentamos: “[...] o historiador é conhecido pelas causas que invoca. [...]” (CARR, 2002, p. 124) e o marxismo invoca, sem nenhuma dúvida, como questão ontológica, as causas concretas da gênese e desenvolvimento da sociedade capitalista. E, nestes termos, não se pode projetar a análise de nenhum tema dessa sociedade sem considerar os fundamentos de sua criação, pondo em contraposição uma visão de mundo que altere seu *status*

ontológico, para alguns uma ideologia. Em Marx, isto não ocorre, porque *ideologia* tem a função de mascaramento social da realidade, com a finalidade de perpetuação da dominação burguesa.

Segundo M. Lowy (2015), Marx nunca faz referência à “Ideologia Proletária”, exatamente porque essa classe não tem interesses a serem acobertados sob o véu de uma pseudoconsciência, logo, a sua visão de mundo não se constrói como uma ideologia.

Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideais das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade. (LOWY, 2015, p. 19).

Nessa expectativa, a história assume uma maneira de ser profundamente social, em seus diversos domínios, dentre esses, a História da Educação e seus subdomínios, que se apresentam como conhecimento das transformações sociais em suas particularidades, pertencentes sempre a totalidades mais abrangentes, que se desdobram sucessivamente nas relações espacotemporais. Nenhum acontecimento, fato ou processo social foge aos condicionantes históricos de tempo e espaço, do mesmo modo, a uma determinada lógica material de movimento e modificação, o que obriga a pensar o objeto inserido numa totalidade dialética sempre mais abrangente. A História da Educação, como manifestação particular de uma prática social, encontra-se intrinsecamente conjugada à sociedade instituída como universo possível das infinitas ações, inclusive daquelas que buscam a instituição de uma nova sociedade, organizada em uma nova ordem ontológica que marque a superação do modo de sociabilidade capitalista.

De acordo com José Paulo Netto (1998, p. 52), “[...] toda Teoria da História pressupõe necessariamente um substrato filosófico” que, inescapavelmente, subsidia a operação científica do fazer histórico educacional, distinguindo entre a História da Educação que resulta das relações sociais educacionais concretas constituídas na prática social, daquelas que se pautam na essencialidade do ser em si, do ser filosófico considerado pelo idealismo.

Em face a escolha do MHD como fundamentação teórica da pesquisa, faz-se proeminente ressaltarmos o debate interno de identificação das bases/fontes teóricas de sua formação constitutiva e abrangência enquanto análise da realidade, se total, incluindo natureza e sociedade, ou somente social. A partir das posições entrelaçadas no debate brasileiro foram colocados três autores em diálogos com a finalidade de situar suas perspectivas de entendimento: Lombardi (1993), Paulo Netto (1998) e Chasin (2009).

Acerca das bases teóricas do MHD, duas posições antagônicas despontam na produção. De um lado, Lombardi (1993) e Paulo Netto (1998) situam a emergência dessa matriz teórico-metodológica como sendo um diálogo evolutivo que se constrói a partir da confluência da filosofia clássica alemã, do socialismo utópico anglo-francês e da economia política clássica inglesa, efetivando-se como uma posição endógena a esses pensamentos, relacionando-os aos avanços realizados no âmbito da ciência. Ambos os autores frisam que não se trata de adotar um ecletismo teórico, e, sim, de um diálogo reconstruído criticamente que permitiu seu surgimento.

Em outra posição, Chasin (2009) aponta no MHD uma completa ruptura com esses pensamentos que lhes antecederam (modelos teóricos), e o apresenta como absolutamente distinto de qualquer uma das três concepções que sustentam aquelas teorias e aponta o equívoco do “[...] tríplex amálgama originário[...]” (CHASIN, 2009, p.30), referindo-se à conjunção das determinações históricas citadas acima, como responsável por uma ontologia simplista. Nessa perspectiva, para além de uma derivação endógena dessa matriz teórico-metodológica, defende a tese do caráter ontológico originário advindo de uma determinação exógena. Para ele, ao se admitir para o MHD, uma dimensão endógena a outras teorias, ocorre a “[...] desqualificação da rota constitutiva a mero aglomerado de vicissitudes [...]” (CHASIN, 2009, p.30). Como posição antagônica a essa, Paulo Netto (2011, p. 19), escreve “O método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação”. Nesse mesmo direcionamento Lombardi (1993) escreveu:

A análise das obras dos fundadores do marxismo em seu Processo de produção leva, por sua vez, à conclusão de que a elaboração do método e a análise da história dos homens (principalmente sobre as condições da sociedade burguesa) e da natureza foi sendo elaborada por uma progressiva integração crítica das contribuições da filosofia clássica alemã, do socialismo utópico francês e da economia política clássica inglesa. Essa integração, porém, não se deu de forma imediata (num único momento ou numa única obra), mas foi sendo construída de forma a compor uma necessária articulação lógica da pesquisa e dos resultados, cuja manifestações são os artigos, trabalhos e obras produzidas. É, por isso que, além de se entender o conjunto da obra em seu processo de produção, é preciso considerá-la em sua articulação lógica interna (LOMBARDI, 1993, p. 333-334).

Contrariando a perspectiva acima, posiciona-se Chasin (2009):

Seja como for, o importante é que a ideia do amálgama tríplex se fixou e fez carreira, sob feições diversas, desde as mais taxativas até as puramente evanescentes, como que reduzidas a uma alusão pacífica, embora nunca pensada e resolvida, mas que vai restando, ao longe, na qualidade de um cômodo suposto residual, cuja crítica parece que convém sempre deixar de lado, porque trabalhosa e, talvez, indutora de embaraços. (CHASIN, 2009, p. 29)

Óbvio que o MHD é resultado de relações endógenas a outras teorias estabelecidas, postas de formas ressignificadas, assim como de uma perspectiva exógena, haja vista, inúmeras

vezes, no decurso do processo investigativo, determinar como natureza de suas observações as relações concretas que constituem a sociedade capitalista, conforme já assinalado, é na materialidade da realidade social que mergulham na explicação dessa mesma realidade.

Importante quanto à segunda questão que trata da abrangência do seu alcance de análise da realidade, é se seria uma teoria geral do ser, incluindo natureza e sociedade em unidade, ou exclusivamente, uma teoria do ser social. Em torno dessa questão, as posturas voltam a desdobrar-se e situam posições distintas. Lombardi (1993) explica o MHD como uma concepção geral da realidade, portanto, aplicável, simultaneamente, à sociedade e à natureza em sua unidade indissociável. Assim, para este autor, não há uma ontologia específica do ser social.

Já José Paulo Netto (2011) sinaliza o MHD para uma teoria social e identifica-a como forjada para dar conta de uma determinada realidade histórica específica: “A gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa” (PAULO NETTO, 2011, p. 17); Chasin (2009), da mesma maneira que Paulo Netto (2011), compreende o MHD com uma ontologia de abrangência limitada à análise social, posição divergente da que assume Lombardi (1993) em cuja análise alcança a totalidade do real. Para José Paulo Netto (2011), ao analisar o *antes* e o *depois* do capitalismo, se houver um depois, bem como para utilizá-lo em análises além da realidade social, originada pela ascensão do capitalismo à condição de sociabilidade dominante, far-se-á necessária a constituição de uma outra teoria social, com outro arcabouço categorial e conceitual, porque o instrumental teórico-metodológico fornecido pelo MHD não será suficiente.

Das posições assumidas em face as bases de sua constituição, apontamos para relações exógena e endógena, atuando dialeticamente na formação da teoria marxiano-engelsiana, já especificamente sobre sua abrangência de análise, interessa para esta pesquisa que todos os autores supracitados apontam o debate epistemológico e gnosiológico em relação direta com o ontológico, dado não admitirem a possibilidade de uma abordagem científica autônoma em relação a uma concepção social.

A densidade do debate, em face às bases de constituição e abrangência da análise do MHD marxiano-engelsiano, sobressai a compreensão de que o mundo social não é resultante do encadeamento lógico das ideias e, menos ainda, uma consequência de ordem natural, mas, sim, procedente das relações concretas, condicionadas historicamente e intrínsecas ao modo como o homem produz e reproduz materialmente suas condições de existência, o que pode ser verificado na prática social.

É no reconhecimento da materialidade objetiva da prática social que o MHD funda a ontologia, no caso, o modo de produção capitalista, o modo como o trabalho produz e reproduz a sociedade do capital. A ancoragem ontológica da realidade (visão de mundo) permite ao pensamento o acesso aos fundamentos das investigações sobre a qual repousam as condições de possibilidades do conhecimento científico que se efetiva na/da prática social.

As defesas das macroanálises como prioritárias por parte do MHD colocaram-se como condição de possibilidade de alcançar as particularidades, que recebem maiores sentidos quando contextualizadas. A reflexão macrossocial, portanto, constituiu-se como via para pensar as microrrelações que não podem abstrair das totalidades mais abrangentes para se manifestarem e, neste sentido, emergem as sucessivas totalidades. É o que Michel Lowy (2015) identifica como totalidades sucessivas, donde as totalidades menos abrangentes pressupõem as mais abrangentes. Assim, a dimensão técnico-pedagógica do sistema escolar só pode se realizar historicamente numa relação direta e intrínseca com a sociedade instituída.

O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. [...]. A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] (MARX; ENGELS, 2007^a, p. 93)

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] (MARX; ENGELS, 2007^a, p. 93)

Esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (MARX; ENGELS, 2007^a, p. 93)

É no âmbito dessa interpretação social do capitalismo que os teóricos do MHD fazem germinar uma riqueza de categorias e conceitos capazes de dialetizar a análise da sociedade, assinalando para pensar a realidade por suas causas (determinantes materiais), suas funções (desempenho social) e explicações (justificativas ideológicas), enquanto totalidade que se expressa no movimento real da sociedade.

A perspectiva de futuro presente no MHD repousa no caráter revolucionário de construir uma sociedade comunista pelo advento da emancipação do proletariado, que guarda as condições de classe favorável para conduzir a revolução com base no conhecimento científico

e filosófico da realidade capitalista. Concordando com Paulo Netto (1998), no texto “*Relendo a Teoria Marxista da História*”, para análise do antes e depois da sociedade do capital, da dominação burguesa, faz-se necessário outro método de análise ou, minimamente, a reconstrução do pensamento de Marx e Engels, sob pena de incorrer em uma incompatibilidade, porque estes propõem, enfaticamente, o compromisso com a elaboração de um método de análise fornecido pelas condições históricas concretas, que são as condições materiais que viabilizam a sociedade capitalista.

Ensino importante dos escritos de Marx e Engels, como expressão categorial-conceitual para interpretação da realidade, é a totalidade, tanto para a pesquisa histórica, como para construção da síntese analítica da produção, que se traduz no esforço de compreender o problema/tema no conjunto das múltiplas conexões concretas que o determinam, direcionam ou condicionam. Explicitar a configuração do campo não pode ocorrer desvinculada da realidade social mais ampla, afirmando a abordagem da realidade como partes isoladas que não guardam nenhum grau de conectividade, contrariamente, a totalidade aponta para o entendimento da necessidade de perceber a realidade de forma relacional, em que o todo só pode ser pensado em suas partes, e estas, em sua totalidade conectiva.

O princípio da totalidade como categoria metodológica, obviamente, não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. [...]. Não existe uma história pura da ideologia, da filosofia, da religião ou da ciência social, essas histórias têm que ser vistas como elementos de uma totalidade e é só em sua relação com a totalidade social, com o conjunto da vida econômica, social e política que se pode entender o significado das informações e das mudanças que vão se dando, por exemplo, no terreno das ideologias. (LOWY, 2015, p.23)

Partindo do pressuposto de que para o MHD a categoria totalidade é o mais abrangente dos instrumentos de análise da realidade, impondo-se pelo predomínio do todo sobre as partes, e sendo, “[...] o problema fundamental [...] o da possibilidade e dos obstáculos existentes na construção do conhecimento histórico de uma realidade objetiva” (NORONHA, 2006, p.15). Sendo esta também a nossa preocupação, impõe-se precaução com a demonstração dos determinantes e com a sustentação das conexões intermediárias (mediações) para construção da realidade da pesquisa, a fim de evitar incidir na ilusão da construção de uma totalidade equivocada e fixar-se numa pseudototalidade subjetivamente idealizada na crença de ter apreendido a sua verdadeira natureza.

A dialética materialista expressa-se como outra categoria necessária para a compreensão da pesquisa histórica e traz a grande contribuição para pensar a realidade educacional, não como algo estanque nem os fatos como coisas mortas, em que os episódios têm existências separadas e isoladas uns dos outros, em que uma vez decorrido determinado fato ou acontecimento, isso estaria colocado eternamente no pretérito, deslocando-se de uma visão de mundo pautada naquilo que qualquer realidade tem de mais concreto, que é o seu devir, o seu vir a ser, que se faz na sociabilidade do mundo em constante mudança e em suas múltiplas relações conectivas.

Desse modo, os fatos e acontecimentos históricos só podem ser entendidos, segundo o materialismo histórico-dialético, como realidades vivas, o que coloca os resultados sempre em aberto no processo do devir, na trama das contradições e na radical historicidade humana posta na relação espaço, tempo, movimento e transformação. A educação, como prática social, evidencia inúmeras contradições, cuja História da Educação, no seu esforço de apreensão do processo histórico educacional, deve explicitar, expondo as dinâmicas estruturais que constituem esta realidade, o que se viabilizará pela necessária substituição do determinismo apriorístico da ontologia metafísica de cunho idealista, pela concretude materialista de ordem dialética.

Fazer a crítica da historiografia é não se evadir das lacunas e incompletudes teóricas nela explícitas e/ou subsumidas, como possibilidade de pensar a História da Educação no sentido de servir para refletir sobre seu próprio fazer, contudo, “[...] A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. [...]” (MARX, 2013b, p. 157). Com esse escrito, Marx assinala para uma crítica da pesquisa de natureza radical, capaz de apontar os espaços vazios e as falhas que vêm norteando sua prática.

Com base na inversão ontológica dos fundamentos de análise da realidade proposta por Marx e Engels e no bojo do instrumental categorial-conceitual daí conseqüente, não mais se pôde pensar o processo histórico educacional como um fenômeno desgarrado da materialidade social, que se encerra em si mesmo, para colocá-lo no contexto de uma construção que se viabiliza em face aos modos gerais do funcionamento do estágio atual de desenvolvimento do capitalismo. Evidenciar o conhecimento histórico em educação como síntese de sua gênese e desenvolvimento, “[...] é colocar a própria prática historiográfica no centro do debate [...]” (NICOLAZZI; ARAÚJO, 2008, p.8), buscando, neste caso específico, aclarar a configuração epistemológica e vinculação ontológica.

Estabelecida a base de fundamentação da pesquisa, o passo seguinte se constitui na

identificação do debate nacional que reverbera no campo maranhense, destacando daquele as nuances que dialogam com a produção local.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: entre os paradigmas hermenêutico e materialista histórico-dialético

A implantação dos programas de pós-graduação em educação no Brasil se estabeleceu como marco contemporâneo para reflexão da educação sob a perspectiva da ciência da história, como conhecimento que se propunha autônomo em sua construção. Tanuri (1997), Vidal e Faria Filho (2005) e Saviani (2006) situam como sendo essa a baliza que delinea a contemporaneidade da História da Educação no Brasil, “[...] foi com a instalação dos programas de pós-graduação no início da década de 1970 que as pesquisas em história da educação começaram a desenvolver-se de forma mais regular e sistemática” (SAVIANI, 2006, p.12).

Esse percurso não se deu, entretanto, sem críticas. No texto *“Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira”* (Warde, 1984)⁹, foi destacada uma crítica a sua gênese com a finalidade de intervir no curso do desenvolvimento da pesquisa alterando seu modo de elaboração. Organizada a partir das pesquisas acadêmicas, essa crítica se lançou ao desafio de investigar os contornos constitutivos do campo, destacando: (1) a especificidade e natureza da História da Educação em sua gênese; (2) a necessidade de implementar uma crítica epistemológica em substituição a uma prática historiográfica identificada como ideológica. Sobre a primeira questão, a ênfase da crítica recai sobre a importância de concentrar-se à escola/ensino e seu entorno, sobre a segunda, a superação do caráter ideológico norteador da produção.

Em geral, a crítica propunha um combate enfático aos modelos vigentes, que identificamos como Positivismo e MHD. A maior preocupação era rechaçar este último, posição esta, notadamente, encabeçada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e o GT em História da Educação da ANPEd, ao assinalarem a existência de um descompasso da História da Educação brasileira com o debate epistemológico da História contemporânea, tanto em nível internacional como nacional.

Para refletirmos sobre esse fazer historiográfico como síntese analítica, julgamos necessária a apropriação dos produtos teóricos resultantes das pesquisas histórico-educacionais, postos como práticas sociais constituídas de múltiplas determinações, condição de construção de sucessivas totalidades e possibilidades de traduzir o movimento real da história da educação pelo pensamento. Nesse desiderato, o exercício, ora esboçado nesta parte, apresenta uma

⁹ A crítica à Pós-Graduação brasileira analisando seus 14 anos iniciais, apresentada por Warde (1984), resultou de determinações MATERIAIS e dos embates acadêmicos que expressam essas lutas, tanto no âmbito Internacional como Nacional.

perspectiva de recorte da História da Educação no Brasil, cujo foco é a gênese dos problemas centrais desta pesquisa e o debate interpretativo que se mostrou dominante no Maranhão entre as matrizes MHD e Hermenêutica, com base no conhecimento por ambos desenvolvidos, demonstrando suas fundamentações e os vínculos ontológicos, sem a pretensão de esgotar o debate, e, menos ainda, os teóricos que dele participam.

3.1 Identificando a Gênese dos Problemas Centrais da Pesquisa

Este tópico identifica a gênese dos problemas centrais desta pesquisa como totalidade particular que, em suas determinações, dialoga com totalidades mais abrangentes. Nesta condição, identifica-se de imediato a História da Educação brasileira, com a qual a História da Educação no Maranhão se comunica através das suas singularidades, totalidade e objetividade. É no âmbito dessa dialética que esse objeto foi abordado, de tal maneira que se fez relevante investigarmos a influência epistemológica e gnosiológica que o campo brasileiro exerceu na constituição local.

A crítica apresentada por Warde (1984; e reiterada em 1990) reivindica para o fazer histórico educacional o caráter epistemológico em substituição ao ideológico, remetendo a pesquisa à subordinação hermenêutica, e impôs como conteúdo de sua elaboração o domínio micro da escola/ensino, sobressaindo como subdomínios os saberes, práticas e espaços escolares, fardamento escolar, prédios escolares, revestidos do foco culturalista, enquanto Saviani (2000a) se posicionou pela construção da pesquisa histórico-educacional no âmbito macro das determinações sociais, políticas e econômicas de forma materialista histórico-dialética.

Assim, a História da Educação voltou-se para as questões sociais como determinantes do processo educativo, logo, incluiu, também, os saberes, práticas e espaços concretos vivenciados no mesmo processo educacional, demonstrando que não é possível compreender os processos socioeducacionais (Pedagógicos) ocorridos no seio da escola, descolados das condições materiais concretas nas quais são forjados. Dessa maneira, a educação foi interpretada de forma objetiva pelas condições sociais que lhes permitiram existir.

Passados 50 anos da iniciativa de implantação da pós-graduação em educação, base na qual aporta a pesquisa e a escrita contemporâneas em História da Educação no Brasil, e 34 anos de uma crítica direcionada ao modo de sua elaboração, consideramos relevante debruçarmos sobre o seu desenvolvimento, a fim de discernir as possíveis influências que vieram a exercer sobre as formações posteriores, como no caso do Maranhão.

Num célere período de 7 anos, entre 1984 e 1990, o Inep promoveu ações com a intenção de estimular o desenvolvimento da pesquisa em História da Educação, dentre essas, destacaram-se os seminários e artigos divulgados na revista “*Em Aberto*”. Iniciativa considerada louvável, contudo esse incentivo acabou em meio a um direcionamento nada sutil já determinando o sentido que essa reflexão deveria seguir, conforme explicitado na “*Apresentação*” do primeiro número da revista deste bloco de publicações, edição nº 23 de 1984.

Efetivamente, essa intervenção se constituiu um ardil à pesquisa e escrita da História da Educação brasileira à proporção que, mediante um discurso de abertura para sua elaboração, o que se deu foi uma tentativa de fechamento teórico (categorial e conceitual) das análises e do próprio campo enquanto expansão do objeto.

A constatação de que a renovação teórico-metodológica apresentada pela pesquisa educacional e as modificações ocorridas na historiografia brasileira não redundaram em significativo número de estudos em história da educação levou o INEP a planejar uma série de eventos com o objetivo de estimular a pesquisa histórica na área e a reflexão mais aprofundada a respeito do assunto. (Em Aberto, 1984, p. s/p).

O ânimo do Inep resultou num conjunto de trabalhos com a finalidade de edificar o debate sobre esse conhecimento em novas bases epistemológicas, formalizando uma crítica severa, marcada pelo modo como a História da Educação brasileira contemporânea estabeleceu sua gênese, ao mesmo tempo em que lançou novas bases de operacionalização para estimular o desenvolvimento.

No mesmo número da revista que reclamou a fraca incursão da História da Educação brasileira pelos novos caminhos epistemológicos que povoavam o fazer Histórico, ao dar voz ao apelo do Inep, foi Warde (1984) que fez a apresentação de uma crítica contundente sobre o modo como operava a produção do conhecimento.

A tese central da crítica apresentada à História da Educação brasileira contemporânea é de que este conhecimento, em sua gênese, deu-se com base em inúmeros constrangimentos, irradiando-se do fato de o nascimento dar-se atrelado às ciências da educação como um *presentismo pragmatista*¹⁰, e não propriamente junto à ciência da História, acusando-a de uma função meramente utilitarista na busca de fornecer respostas aos problemas educacionais do presente, entendida como sendo a marca que determinou sua presença na formação dos educadores brasileiros e na construção da pesquisa.

¹⁰ A crítica à historiografia nascente acusa a constituição do campo de produção do conhecimento de comprometida com um determinado Presentismo Pragmatista, corrente da Filosofia da História que consiste em atribuir uma teleologia ao fazer histórico, caracterizado, a grosso modo, por uma tentativa vã de encontrar no passado, as explicações para as mazelas do presente educacional, que por vez resultou em uma história da educação ideologizada.

Como consequência, a prática da pesquisa foi notadamente assumida por educadores e não por historiadores de ofício. A partir desse entendimento, a crítica aponta diversas “mazelas” que, historicamente, vão determinar um fazer histórico educacional comprometido com a explicitação ideológica, aspecto este que, nessa visão, constituía-se impeditivo de uma construção da História da Educação voltada para o estabelecimento de uma análise autônoma com preocupações próprias, incapaz de se impor pelo debate epistemológico.

Mas, afinal, o que significa “mazela” e como este termo compareceu na construção da crítica ensejada à historiografia da História da Educação brasileira? De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Larousse Cultural, pode significar: “1) Chaga, ferida; 2) Doença, enfermidade; 3) Infortúnio, desgraça; 4) Mancha na honra; labéu”. (LAROUSSE CULTURAL, 1992, p. 729). Em todas as acepções do termo, a considerar o que ensina o dicionário, apontam para o fato de que o MHD, na visão dessa crítica, constituía um anátema que precisava ser execrado da produção do conhecimento.

Efetivamente, é considerada mazela do MHD a reflexão do processo histórico educacional que atende em sua análise às determinações “[...] econômicas, sociais e político-ideológicas [...]” (WARDE, 1984, p. 5). Isso para permutar essas categorias pelo trato cultural. Ao mesmo tempo, propõe para as abordagens a substituição dos determinantes sociais pela compreensão do poder simbólico e a análise interna ao campo da educação. Em suma, essa proposta prospectiva para o desenvolvimento teórico-metodológico veio trazer o abandono das análises que relacionavam a educação com o contexto social como um todo, afastando-se das dimensões político-econômica e ideológica, colocando a dimensão cultural da educação no primeiro plano da pesquisa.

[...] aquilo que chamei de mazelas da quarta tendência (e que são também da segunda) a fim de que, aprofundando a reflexão sobre elas, se possa pensar em termos prospectivos. Primeiro, o esforço em se avançar no trato concreto do movimento histórico da educação no Brasil ainda traz a marca do tratamento setorizado, daquilo que é tomado como "determinações econômicas, sociais e político-ideológicas" e a educação propriamente dita. Praticamente, o que se constata é a adição ou se quiser a justaposição dos traços contextuais de um momento histórico ou de diferentes momentos históricos e os traços caracterizadores da educação (WARDE, 1984, p. 5)

Na edição da revista *Em Aberto*, nº 25 de 1985, “não paginado”, o Inep reafirmou o propósito de “[...] oferecer subsídios para a discussão sobre os rumos que devem tomar as questões educacionais do país”. Este número não apresentou nenhum texto específico sobre a nova fundamentação teórico-metodológica do novo fazer historiográfico da História da Educação, contudo reafirmou o propósito inicial de operacionalizar esse fazer enquanto novidades.

Depois de superados, em grande medida, os paradigmas impostos pelos governos ditatoriais dos anos 1970 até 1985, definidos a partir dos critérios do tecnicismo, produtivismo e lucratividade, deu-se a ampla difusão dos chamados “novos paradigmas” na área das ciências humanas e sociais, influenciando muitos educadores e pesquisadores a abandonarem perspectivas críticas e práticas educativas associadas a um processo de debate político que adentrou instâncias governamentais, instituições científicas, acadêmicas, culturais, sindicatos e organizações de profissionais da educação, produzindo grande efervescência no contexto histórico do país e da educação, entre o final dos anos 1970 até meados dos anos 1990 (ROSAR; CABRAL; SOUSA, 2012, p.75).

Em meio ao propósito do Inep de recondução da pesquisa educacional para os caminhos das novas epistemologias históricas, a edição de nº 31, de 1986, mostrou-se emblemática para situar a questão nuclear desta investigação, na proporção em que revelou, nitidamente, o caminho que nortearia o desenvolvimento das abordagens. De um lado, Goergen (1986), referindo-se aos “desafios e perspectivas” da pesquisa educacional brasileira, identifica um deslocamento das questões de amplo alcance para o âmbito da especificidade da escola, proporcionado pelo próprio processo de reabertura histórica da sociedade brasileira, reconhecendo o teor da crítica proferida na recondução do método de análise e das temáticas educacionais a serem privilegiadas na pesquisa histórica.

Estamos saindo de uma fase política que tinha sua atenção voltada para o bombástico, para as grandes obras, sempre disposta a investir em projetos de grande repercussão. Recorrendo ora ao populismo ora ao autoritarismo, buscava-se o objetivo dos maiores dividendos políticos. Na nova fase política que vivemos percebe-se, em termos de educação, uma valorização do dia-a-dia, ou seja, em termos bem concretos, uma valorização da ação do professor, das dificuldades dos nossos alunos, da escola pública. Equivale dizer, o abandono das "grandes obras educacionais" que serviam, antes de mais nada, para ocultar a miséria da escola pública, onde se encontra a grande maioria das crianças brasileiras, seja no campo ou na cidade. (GOERGEN, 1986, p. 10)

De outro modo, posicionam-se os textos de Kuenzer (1986) e Damasceno (1986), situando-se na contramão da crítica apresentada por Warde (1984), reafirmaram o conhecimento histórico educacional como crítica da sociedade, discutindo a própria finalidade da ciência na sociedade. Ambos os autores expressam a compreensão da educação pela totalidade da realidade social, no que se articula com as dimensões políticas e econômicas, momento da História da Educação contemporânea que acentua a disputa paradigmática entre o MHD e Hermenêutico que irá se manifestar no seu desenvolvimento.

Para superar essa limitação é preciso que a produção da ciência em educação avance para além da imediatez do real, tentando captar a sua articulação com a totalidade do desenvolvimento social, buscando apreender-se e apreendê-lo como um momento do processo de constituição da sociedade em seu processo histórico. Em resumo, é preciso que a pesquisa em educação tome a realidade objetiva do ser social como ponto de partida, reconhecendo que o processo de produção do conhecimento ocorre a partir dos homens em sua atividade real, no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas. (KUENZER, 2016, p. 22).

No mesmo sentido acima assinalado, escreve Damasceno:

Quer dizer, este processo de reelaboração deve colocar a teoria social a serviço da maioria da sociedade, de forma que estes grupos possam usá-la (com auxílio de seus intelectuais orgânicos) como ferramenta para análise crítica da realidade, com suas múltiplas determinações, e enxergar os caminhos adequados para a transformação social. Nessa perspectiva, a investigação social é visualizada como atividade de reflexão teórico-metodológica e como prática política. [...]. (DAMASCENO, 1986, p. 33)

A avaliação analítica que formulou a crítica à pós-graduação nascente indicou a existência de quatro tendências, não nomeadas pela autora, que compreenderam os anos iniciais do percurso contemporâneo trilhado pela História da Educação no Brasil, já institucionalizada no ambiente acadêmico, estabelecendo as universidades como o *locus* por excelência dessa reflexão.

A quarta tendência identificou que grande parte do conhecimento se fez presente na Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG/MG e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, com destaque para os quatro anos anteriores à publicação da revista *Em Aberto* de nº 31. Nesta última instituição, no período citado, Dermeval Saviani destacou-se na pós-graduação como orientador de grande número de trabalhos que tinham como referência teórico-metodológica o MHD, muitos dos quais se revelaram clássicos para compreensão da História da Educação brasileira. Assim, as “mazelas” registradas apontam a uma direção precisa, a um só tempo “a produção de um lugar e um lugar de produção” Catani e Faria Filho (2002), sendo este o MHD e o saber histórico educacional decorrente desse enfoque analítico.

O texto de Buffa (1990), intitulado “*Contribuição da História para o Enfrentamento dos Problemas Educacionais Contemporâneos*” fez referência à dimensão pragmática exigida da educação na contemporaneidade, como convocada a encontrar soluções para os problemas¹¹ atuais da educação, e sendo o conhecimento histórico resultante da análise do tempo transcorrido, logo, não se constituindo diretamente uma preocupação com os problemas do tempo presente, o que tornaria este conhecimento inútil. Esse é um paradoxo apontado pela autora, porque, para ela, a única maneira de formular o problema no tempo presente é sua própria história, posição que contraria a crítica à medida que enfatiza a importância da história do problema para dimensionar seu alcance.

[...]. No entanto, eis o paradoxo. Diante dos problemas atuais, a única coisa que se pode dizer é a sua história. Ou seja, a única coisa que se pode saber é a história dos homens diante destes ou de problemas semelhantes, de como eles os enfrentaram, a

¹¹Sobre a categoria “problema” volta-se para a noção de algo que se apresenta em uma determinada trajetória, impondo-se de tal forma, que se não for encontrada sua solução fica-se impedido de continuar em direção à finalidade proposta, consultar: SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 4. ed. Campinas-SP: Cortez/Autores Associados, 1984.

que ponto chegaram e quais os resultados obtidos. Assim, de que modo enfrentar o problema da miséria ou do analfabetismo sem saber como eles são produzidos numa formação social capitalista e como têm sido resolvidos (ou não) numa sociedade concreta, a nossa, por exemplo? [...]. Em síntese, tudo o que se pode aprender e, por extensão, ensinar a respeito dos problemas que enfrentamos, qualquer que seja a área específica a que pertençam, é a sua história. A partir daí, isto é, munido de todos os conhecimentos disponíveis, só muita criatividade e muita luta podem levar a possíveis soluções (BUFFA, 1990, p.13)

Na defesa enfática de uma abordagem da história da educação, com base na totalidade social, Buffa (2009) assinalou que essa preocupação deveria se ligar à natureza da realidade investigada e ao problema nela identificado como carente de compreensão, cabendo ao historiador definir o método e, citando Schaff, identifica o MHD como o mais acertado porque supera a visão de história como narrativa da fonte, para colocá-la como uma construção mediatizada dialeticamente com a realidade social, revelando que para o historiador da educação produzir sua reflexão sobre o problema educacional, o que de mais relevante se impõe é compreender a própria trajetória histórica do problema.

Os demais artigos da revista seguiram a trilha aberta por Warde (1984), ampliando o alcance da crítica realizada incluindo outras epistemologias históricas. O texto de Louro (1990), intitulado *A História (oral) da Educação: algumas reflexões*, trouxe uma defesa da história oral com potencial capaz de ressignificar a abordagem Histórica da educação, alcançando sujeitos, objetos, lugares e espaços antes inimagináveis por esta área de conhecimento, cujo centro encontra-se na subjetividade dando a tônica da narrativa histórica.

Ao dirigir o fazer histórico educacional para a oralidade por meio da entrevista como expressão da verdade, ela o faz apresentando técnicas de pesquisa oral, mas recorrendo ao arcabouço teórico da nova história cultural, incrementando o teor dessa análise com o relativismo histórico na presença de categorias de conteúdo subjetivista como emoção, saudade, lembrança, desejos, olhares, vivência etc. São conceitos que, definitivamente, incidiram na conformação do campo pelas determinações do sujeito pesquisador, e passam a se constituírem em temáticas e categorias de análise. Mas, mesmo fazendo uma defesa direta da história oral e expandindo o leque da crítica à pós-graduação, a autora o faz chamando a atenção para outras epistemologias históricas como história das mentalidades, das mulheres e da vida privada, todas filiadas aos supostos lógico-especulativos de base subjetivista-idealista.

Creio que será a partir dos movimentos mais recentes (das chamadas Nova História, História das Mentalidades, História do Privado e História das Mulheres) que fontes não escritas serão valorizadas. Ao lado do reconhecimento de alguns tipos de registro escrito até então quase ignorados — diários, cartas pessoais, cadernos domésticos (com receitas, remédios caseiros, conselhos), revistas e jornais escolares, agendas, álbuns, etc. — passa-se a valorizar também fontes orais e iconográficas, como a fotografia. (LOURO, 1990, p. 22)

No movimento de defesa da história oral, Louro (1990) fez críticas ao modo positivista de fazer história como tendo uma obsessão pela comprovação documental, pela neutralidade científica e pela perseguição à exatidão. Oportunamente, apontou que esta perspectiva adotava como fontes válidas apenas os documentos escritos, preferencialmente aqueles produzidos pelo Estado, como capazes de guardar fidedignidade, indicando que as perspectivas marxistas e a escola francesa do *Annales*, ainda se valendo de outras fontes, mantêm nas fontes documentais sua maior recorrência.

Do mesmo modo, o texto de Lopes (1990), intitulado *Uma Contribuição da História para uma História da Educação*, desenvolveu uma defesa enfática da História das Mentalidades, situando-a num patamar criativo e inventivo capaz de contribuir para a ressignificação da História da Educação, revelando-se apropriada para alcançar realidades inacessíveis aos modos vigentes na operacionalização desse saber. O termo Mentalidades, para a autora, para além da história das ideias e do pensamento, caracteriza o sentimento concreto dos comportamentos que facultam determinadas “visões de mundo”, assim, sobre seu entendimento de história das mentalidades, esclarece:

O que busco sob esse título é a possibilidade de reconstituição dos comportamentos, das expressões e dos silêncios que traduzem concepções de mundo e sensibilidades coletivas. Segundo R. Mandrou, referendado mais tarde por M. Vovelle, o termo "mentalidades" poderia ser extremamente sumariado na expressão "história das visões de mundo" e inclui necessariamente o domínio afetivo, os sentimentos, as paixões, as sensibilidades. E a história das atitudes diante da vida, diante do nascimento, diante da morte. E nada disso, salvo em situações conjunturais, muda de um dia para o outro. Assim, as mentalidades são aquilo que mais lentamente muda em qualquer sociedade; e trabalhar nessa perspectiva é trabalhar na longa duração. Buscando heranças, por exemplo, de onde, de quem, de quando vem esse gesto ou essa expressão? Nesse ponto cruza-se, a meu ver, de maneira evidente, senão inevitável, com a História da Educação. É possível mesmo falarem Educação sem falar em mentalidades? (LOPES, 1990, p.29)

Em conformidade com as visões anteriores, o texto de Nunes (1990), intitulado *“História da Educação: espaço do desejo”*, na continuidade da crítica assinalada por Warde (1984), teve como finalidade reforçar o alinhamento da pesquisa entre a História da Educação brasileira em desenvolvimento e as novas movimentações epistemológicas da história, promovidas pelo esquema hermenêutico de análise, apontando para um completo distanciamento dos modos de pesquisa e escrita da História da Educação até então vigentes, sobrepondo-se em termo de distanciamento teórico-metodológico, até mesmo em relação a outras pesquisadoras e pesquisadores tributários(rias) desse mesmo modelo historiográfico. Este distanciamento é marcado pelo *desejo* de desprendimento das amarras da ciência e pelo enlaçar-se da História da Educação aos braços da poetização.

Escrever a história é mais do que realizar uma exposição de achados. É o efeito de uma transformação pela qual passamos enquanto sujeitos que nos assumimos e assumimos os riscos presentidos na escrita. É dialogar, não exatamente com os outros, mas com nosso próprio pensamento. Por esse motivo, escrever é tão deliciosamente perturbador! Nesse ato está presente aquela contradição que Octávio Paz apontou nos artistas: queremos imitar e inventamos, queremos inventar e copiamos. (NUNES, 1990, p. 43)

Na defesa da nova história cultural como capaz de contribuir para inserir a História da Educação no âmbito das novas epistemologias da investigação histórica, aplica seus fundamentos na abordagem da temática formação de professores. Nesse entendimento, assinala a necessidade de superar o “[...] mito da objetividade histórica [...]” (NUNES, 1990, p. 37) e a “[...] estereotipagem presente na historiografia da educação brasileira [...]” (NUNES, 1990, p. 37), sendo essa perspectiva o caminho para novas temáticas, novos problemas, novas fontes, novas epistemologias históricas, atmosfera favorável ao ecletismo epistemológico – conceito de corte analítico do objeto que se manifesta pela presença de mais de uma epistemologia histórica na fundamentação da mesma investigação. Na contraposição dessa perspectiva, situa-se a *interdição epistemológica* - conceito de corte analítico do objeto que manifesta a presença de uma única epistemologia como base de fundamentação da pesquisa.

O corte que separou as análises entre interdição e ecletismo epistemológico, atendeu à empiricidade do objeto pela observação de pesquisas cuja estruturação apresentou uma ou mais de uma epistemologia histórica como resolução teórico-metodológica do problema, apresentando-se o ecletismo epistemológico como “[...] uma concepção sincrética de educação, resultante da fusão de ideias pinçadas de diferentes perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas muitas vezes contraditórias entre si” (ROSAR; CABRAL; SOUSA, 2012, p. 74). Diferentemente da interdição epistemológica, que converge para o uso exclusivo de uma perspectiva teórica.

Assim, na organização e funcionamento interno do campo, ocorreu um deslocamento no modo de operacionalizar suas práticas investigativas, passando, a partir de então, a contar com uma nova forma de fundamentação sustentada pela dimensão cultural – interpretativo - simbólica de caráter especulativo, contrapondo-se à justificação materialista histórico-dialética, ancorada nas condições materiais historicamente determinantes da sociedade. Assim, o desenvolvimento do conhecimento histórico-educacional se deslanchou em direção às epistemologias emergentes e as novas temáticas privilegiadas pelos historiadores em suas análises, nas quais inscrevem a problemática da pesquisa.

O que ocorreu é que, a partir desse movimento de renovação historiográfica, praticar a História da Educação é penetrar no microcosmo das relações escolares. Contrariamente a uma

abordagem político-econômica, amplamente enfatizada no processo de construção de teor materialista dialético, apontada, naquele contexto, como ultrapassada, o novo paradigma colocou a necessidade prioritária de posicionar as análises dos processos histórico-educativos com os sentimentos, os desejos, os prazeres, os comportamentos, os signos, os símbolos etc., categorias identificadas com as filosofias fenomenologia, culturalismo, existencialismo, antipositivismo e arqueogenealogia (SEVERINO, 1999), associadas à matriz hermenêutico de pesquisa.

Essa posição evidenciou uma determinada perspectiva de recortes temáticos, de problematização e fundamentação em sentido absolutamente inverso de pensar a pesquisa histórica em sua objetividade, fazendo jus ao que Tonet (2013a) aponta como sendo a moderna forma de compreender o conhecimento, exclusivamente pela dimensão gnosiológica, em completo abandono à dimensão ontológica, predominante no que ele distingue como sendo uma concepção antigo-medieval de mundo.

A metodologia científica tradicional – moderna – não começa esclarecendo que a problemática do conhecimento pode ser abordada de dois pontos de vista: gnosiológico ou ontológico. Obviamente, ela não esclarece porque, para ela, não existem dois caminhos, mas apenas um. Ela parte simplesmente do pressuposto de que a abordagem apresentada é a única correta. Do mesmo modo, também não explicita o fato de que essa abordagem tem um caráter gnosiológico. Esse caminho carece de justificação. Sua apresentação é sua própria justificação (TONET, 2013a, p. 11)

Warde (1990) aponta para a delicadeza de referir-se à História da Educação como campo de conhecimento, porque este ainda se encontrava em fase de delimitação, motivo pelo qual colocou suas reflexões como primeiras aproximações. Apesar de reconhecer as incertezas que permeavam a construção, avançou no sentido de tornar esta mesma precariedade como “mote” de sua investigação, conforme afirma:

As minhas apreensões agravam-se porque falar da História (da Educação Brasileira), neste momento, obriga-me a expor um objeto (e o seu sujeito) ainda em processo de delimitação. Peço, por isso, cauções: que as análises aqui expostas sejam lidas como aproximações (rigorosas, na intenção) ao tema. (WARDE, 1990, p. 3).

Em face de tais questões, parece-nos inegável que a intervenção do Inep resultou na introdução de novas regras para o fazer historiográfico, determinando o comparecimento da fundamentação hermenêutica na produção desse conhecimento, inicialmente, na perspectiva da NHC e, posteriormente, incrementado com a presença de novas epistemologias históricas. Essa intervenção envolveu o espaço nacional com base numa nova concepção de sociedade descentralizada e desreferencializada, que forneceu garantias interpretativas para a diversidade do fazer histórico educacional, desdobrando-se em infinitos subdomínios da educação cada vez mais na forma fragmentária.

Pensar historiograficamente é pensar a cultura histórica. Pensar a cultura histórica é refletir sobre os vários momentos de cristalização historiográfica quando se dá a instauração de linhagens mestras interpretativas, hegemônicas e hegemônicas. É tentar pairar sobre cada um destes momentos historiográficos, ajuizados no limite da neutralidade possível. É procurar entender por que aquelas diretrizes se tornaram dominantes, acabando por conformar sentidos e procedimentos caracterizadores de uma verdadeira “escola historiográfica”, emula das escolas históricas. (ARRUDA, 2007, p. 21)

A influência do Inep evidenciou um claro interesse em determinada forma de fazer pesquisa em História da Educação, o que é refletido nas temáticas, objetos, problemas e, fundamentalmente, naquela que deveria ser sua nova fundamentação, posicionando-se, como uma completa proibição a outros modelos paradigmáticos de análise da realidade educacional, que envolve todos os elementos de configuração das pesquisas e do campo, criando uma rede articulada de ações que intervém diretamente no processo investigativo.

[...]. As agências de fomento à pesquisa, com os seus financiamentos, induzem temas-objetos e problemas aos pesquisadores da área. Com frequência os temas-objetos e problemas correspondem aos interesses de grupos de pesquisadores que obtiveram hegemonia junto às próprias agências. Enfim, a produção do conhecimento histórico está condicionada a uma vasta gama de interferências externas. (SANFELICE, 2016, p. 152)

Os textos que responderam positivamente aos reclames apontados pelo Inep de uma *nova* construção historiográfica da História da Educação brasileira seguiram basicamente três direções:

- 1) A defesa de um *novo paradigma* historiográfico – hermenêutico de dimensão cultural-interpretativo-simbólico – suposto como capaz de fazer os enfrentamentos identificados como necessários para “desobstruir” a operação historiográfica das amarras do MHD;
- 2) Uma operacionalização do fazer histórico educacional evidenciando uma aproximação com o novo paradigma analítico emergente (hermenêutico), neste caso não se trata de uma defesa teórica do novo paradigma, mas, sim, de operacionalizar abordagens temáticas nessas novas bases de fundamentações;
- 3) Consecutiva das duas perspectivas anteriores, uma terceira, o texto, ao mesmo tempo em que faz apologia ao novo paradigma historiográfico na sua forma epistemológica, aborda uma nova temática, um novo problema, evidenciando as possibilidades de novas fontes, novos olhares, novas lentes etc. A História da Educação passa a uma preocupação predominantemente com o novo.

O que observamos de forma recorrente nos escritos que reivindicaram um estilo novo de operar a prática historiográfica, oriundo de uma crítica interna aos modos de sua produção presente de forma reiterativa em todos as autoras, é a insistência em evidenciar a necessidade

de superação dos modos dominantes de fundamentação em sua gênese, sob o argumento de que estes sucumbiram com os modelos explicativos da realidade que lhes sustentavam. Ao mesmo tempo, esse movimento marca uma apologia das novas potencialidades epistemológicas, essas definidas por uma leitura linear realizada por Warde (1984; 1990) do esquema analítico proposto por Le Goff e P. Nora para a construção do conhecimento histórico, transferidos de forma acrítica para a edificação da História da Educação brasileira: novas abordagens, novos problemas e novos objetos.

Atribuímos esse caráter acrítico, presente na crítica à pós-graduação, à ausência da devida problematização na “transferência” do modelo interpretativo hermenêutico para a análise da realidade educacional brasileira, caracterizando-se de forma abstrata com base na lógica do pensamento idealista, sem considerar o contexto de sua aplicabilidade, assim como o significado do “novo” em detrimento do que passa a ser identificado como “velho” e ultrapassado, deixando de observar que:

É preciso deduzir as categorias (e não tomá-las arbitrária ou mecanicamente) (não “expor”, não “afirmar”, mas demonstrar), partindo das mais fundamentais (ser, nada, devir) (para não mencionar outras) - aqui, “neste germe, está todo o seu desenvolvimento. (LENIN, 2011, p. 103).

Warde (1984; 1990), Louro (1990), Lopes (1990) e Nunes (1990), reparadas as devidas escolhas das epistemologias históricas em suas análises, todas seguem o foco da reflexão hermenêutica, com ênfase na defesa da História Cultural, História Oral e História das Mentalidades. Nesse contexto de ebulição das epistemologias no processo de desenvolvimento do conhecimento, emergiram outras epistemologias históricas associadas em torno de uma mesma crítica direcionada ao MHD, como se este estivesse divagando no vácuo inocente das macroabordagens pautadas na totalidade. De acordo com Nunes:

[...]. As generalizações desfiguram, correm o risco de encobrir aspectos significativos para a compreensão das questões estudadas. Por este motivo, um dos feitos mais difíceis para o pesquisador é alterar as noções dominantes e transformar em problema o que era tomado como fato estabelecido. (NUNES, 1992, p. 152).

Esta crítica pode ser apontada na História da Educação brasileira como uma contundente contraposição à concepção MHD como teoria científica de análise da realidade educacional, porque ancorada nas categorias da totalidade, dialética materialista, mediação, contradição, luta de classes, revolução etc. E, exatamente por essas categorias compreenderem a sociedade por sua totalidade, é considerada uma teoria científica inabilitada para contribuir com a análise do processo histórico educacional.

Essas categorias emergiram de um longo e complexo esforço inteligível de compreender a realidade concreta do capitalismo. Mas, precisamente por este empenho, o MHD foi acusado

de anacronismo, sem, no entanto, ter sido refutado na realidade concreta. Tal fato revelou uma crítica da consciência pura à medida que a realidade social continua a se desenvolver com base nos preceitos ontológicos assinalados pela filosofia da práxis. A verdade é que a forma de construção do conhecimento reservou nessas pesquisadoras uma sincronia nas suas abordagens, nos problemas e nos objetos que compõem suas análises de construção do conhecimento Histórico educacional.

Na ausência de problematização sobre o paradigma hermenêutico por parte das pesquisadoras/res que dele se apropriaram para a elaboração do conhecimento, o novo revestiu-se de “lentes e olhares” multifacetados na construção da História da Educação brasileira, reluzentes em diversas epistemologias históricas, evidenciadas como potenciais criativos e emancipadores do fazer historiográfico educacional e, portanto, capazes de contribuir para o desenvolvimento e superação do quadro configurado na crítica à pós-graduação.

Esta é a expressão de um entendimento que contribuiu para compreensão da História da Educação brasileira contemporânea, exposta a partir da contraposição dos dois modelos que influenciaram a gênese e o desenvolvimento da pesquisa maranhense – MHD e Hermenêutico - tomados em suas perspectivas filosófico-científicas. Outras possibilidades de verificação podem ser aventadas, mas esta foi construída por compreendermos que, enquanto totalidade particular, o Maranhão apresentou-se, em sua formação, herdeiro desses determinantes filosófico-científicos que permeavam o debate nacional, de tal modo que deste participa, ora rechaçando, ora corroborando seus pressupostos.

Partindo do entendimento de que as realidades particulares se comunicam necessariamente com as mais abrangentes, e que estas potencializam capacidades de explicar as primeiras, infere-se que a gênese do campo maranhense não se constituiu abruptamente, mas, sim, herdeira da realidade nacional na assimilação dos fundamentos filosófico-científicos.

No momento de realização da crítica à historiografia contemporânea da História da Educação brasileira, no âmbito internacional, vivencia-se uma austera rejeição ontológica à proposta de uma sociedade comunista e à conseqüente crise teórica dela decorrente, acompanhada de uma apologia ao fim da história com a vitória do capitalismo e seu triunfo eterno, neste contexto, restando absurdo falar em alteração, podendo as mudanças serem pensadas tão somente na esfera de um certo “melhorismo” econômico.

No âmbito nacional, identificamos a reabertura político-econômica do Brasil, efeito de uma luta da sociedade contra um regime militar ditatorial; no âmbito educacional, verificamos

a implantação dos programas de pós-graduação em Educação, nos quais a História da Educação encontra morada enquanto produção de conhecimento.

Como debate filosófico, identificamos em sua gênese as correntes positivista e materialista histórico-dialética, às quais a crítica contrapôs a corrente idealista por meio da hermenêutica. Consequente dessas concepções filosóficas antagônicas de pensar a realidade, emergiram diferentes epistemologias para interpretação da realidade educacional.

Acerca disso, frisamos que a crítica proposta se pautou em uma ontologia metafísica de cunho cultural-interpretativo-simbólico, cuja formulação se deu com base nas rejeições do MHD como interpretação da realidade, do comunismo como modo de sociabilidade, na forte presença da subjetividade na análise, no intenso apelo a fragmentação do real e no relativismo das narrativas.

Nesse entendimento, asseveramos que os indicativos de precariedade do fazer pesquisa e proceder à escrita histórica da educação, assinalados na crítica à pós-graduação (1970–1984) como “mazelas”, fundamentaram a justificação da impossibilidade de as matrizes em curso continuarem conduzindo a reflexão no sentido da autonomia e consolidação da pesquisa, excluídas as demais possibilidades verificadas em âmbito nacional, no Maranhão destacaram-se o MHD e hermenêutico. Pretendemos, assim, com esta incursão, indicar a gênese dos problemas centrais da pesquisa.

3.2 Paradigmas MHD e Hermenêutico na História da Educação no Brasil: oposições gnosiológicas e epistemológicas

Destacar do campo nacional as oposições gnosiológicas e epistemológicas entre os paradigmas MHD e hermenêutico é relevante, dado ser também essa a forma de debate concebida no Maranhão. A observação em separado dessa contraposição não anula a participação de outras matrizes teóricas, que permanecem válidas nas suas manifestações no nacional, contudo, não fazendo sentido trabalhar seus desdobramentos aqui, haja vista não ter como estabelecer a correspondência entre as totalidades, que compreende verificar como se estabeleceram nas realidades local e brasileira.

Resgatando-se os aspectos apontados pela crítica como obstáculos ao desenvolvimento do campo: especificidade e natureza da História da Educação, o caráter ideológico dessa historiografia e o apontar das epistemologias apropriadas para produzir esse conhecimento, observamos como se processou a disputa paradigmática situada por seus fundamentos filosófico-científicos.

Contemporâneo é um adjetivo que faz referência “[...] ao que é do mesmo tempo, que viveu a mesma época. Designa quem, ou o que partilha ou partilhou o mesmo tempo, o mesmo período” (LAROUSSE CULTURAL, 1992, p. 267). Assim, o caráter contemporâneo deste debate aponta sua atualidade porque questões esboçadas sobre os fundamentos teórico-metodológicos do fazer histórico educacional, na metade da década de 1980, continuam, no avançar deste século XXI, a vivificar o debate, mantendo no centro do desenvolvimento do conhecimento, dentre outros fundamentos, os filosófico-científicos que embasam a produção.

No decurso do desenvolvimento contemporâneo dessa história, os indicativos da crítica à História da Educação são reiterados por novas instituições, novas epistemologias históricas e novos teóricos, como forma de viabilizar o desejo de abertura teórico-metodológica da prática historiográfica identificada em sua gênese por um fechamento ideológico decorrente de um *presentismo pragmatista*, resultando desse movimento o efeito absolutamente contrário, apontado por inúmeros teóricos do MHD como sendo o fechamento categorial-conceitual da análise à dimensão cultural do fenômeno educacional, concretizando-se em subdomínios cada vez mais fragmentados, o que a empiricidade corrobora.

Neste contexto, o desenvolvimento brasileiro se deu assimilando a crítica à historiografia nascente, incorporando no seu seio a hermenêutica, o que se manifestou, primeiramente, através da nova história cultural e estabeleceu um forte embate com a História da Educação de fundamentação MHD, paradigma já em atuação no campo e alvo principal da crítica. Esse confronto teórico não pretendeu, simplesmente, excluir a presença das demais fundamentações que configuram o debate nacional, ao contrário, a intenção é atender à peculiaridade observada no Maranhão.

Acerca disso, a pesquisa de doutorado de Barreira (1995), que compreende o período de análise entre 1971 e 1988, apresenta um entendimento sobre o movimento na produção que assinala a constatação do predomínio do MHD nas pesquisas histórico-educacionais, ratificando o entendimento de que toda a crítica elaborada em direção a essa prática de pesquisa, em 1984 e anos seguintes, tem endereço determinado nesta mesma História da História da Educação, que é o MHD.

Referindo-se à crítica proposta à historiografia nascente, Barreira (1995) e Pinheiro (2011) partem do reconhecimento de que, em seguida à implantação dos programas de pós-graduação no Brasil, e prosseguindo até a primeira metade da década de 1980, houve o predomínio teórico do MHD na historiografia da História da Educação brasileira, período que é identificado com o início do seu rechaçamento, enquanto fundamento teórico-metodológico,

com o estabelecimento da crítica que se propõe epistemológica, em contraposição à identificada como ideológica.

Saviani (2006) discorda de que tenha havido na História da Educação brasileira momento algum de hegemonia do MHD, para ele: “[...] Igualmente quanto aos diferentes enfoques, se num primeiro momento predominou a perspectiva positivista seguida daquela dos Annales coexistindo com o marxismo, hoje a predominância pertence à nova história” (SAVIANI, 2006, p. 10). Nesse mesmo direcionamento, Lombardi (1993), na sua tese de doutorado, aponta que a implantação da pós-graduação reafirmou o embate entre as matrizes rivais positivismo, MHD e fenomenologia. Sendo assim, a crítica de 1984 tinha como finalidade romper com o domínio do positivismo e do MHD, introduzindo a nova história.

Frisamos que no desfecho da avaliação de 1984 já são identificados 4 trabalhos que se fundamentaram no paradigma hermenêutico. A tese mais geral, passível de verificação na crítica realizada à produção acadêmica, recai sobre a absoluta incapacidade de o MHD conduzir o processo de pesquisa para um fazer histórico educacional, considerando as necessidades *internas do campo*, como sendo as que verdadeiramente importam para pensar o processo educacional, a partir da história, postas como as mais relevantes para sua consolidação.

A questão que se impõe relevante para a elaboração do conhecimento quanto à organização e funcionamento do campo na condição de unidade de contrários, posto pelas matrizes interpretativas em disputa, é o teor da crítica desenvolvida pela vertente hermenêutica através da nova história, disparada em direção ao MHD como ideológico e comprometido com o presentismo pragmatista.

Ponderando o embate entre esses paradigmas presentes no processo de desenvolvimento da História da Educação, reputamos necessário, sobre eles, identificar os embasamentos que abalizam suas formas de construção do conhecimento histórico educacional, relacionando as posições que demarcam suas fundamentações teórico-metodológicas.

Essa apropriação revelou um complexo debate que envolveu diretamente o interesse do pesquisador enquanto sujeito individual e processou as opções em face aos diversos embates presente na configuração do campo, como sujeito coletivo. O texto “*Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*” (BOURDIEU, 1996), ao se lançar a discutir as motivações práticas que orientam o fazer científico a partir do “*interesse*” do pesquisador, parte da seguinte questão:

Por que é importante questionar os interesses que os agentes podem ter em fazer o que fazem? De fato, a noção de interesse primeiro colocou-se para mim como um instrumento de ruptura com uma visão encantada, e mistificadora, das condutas humanas. [...] (BOURDIEU, 1996, p. 137).

A resposta do teórico descarta qualquer possibilidade de uma ação desinteressada, encantada e mistificadora na produção do conhecimento por parte do pesquisador. É no âmbito das opções/escolhas interessadas, enquanto orientações gnosiológicas e epistemológicas, que ele se movimenta na construção do conhecimento, sempre permeado de pressupostos e implicações sociais, daí a importância de examinar a vinculação ontológica enquanto explicitação do ser social.

Em vista disso, na inquietação de conhecer o processo histórico educacional, o pesquisador faz escolhas filosófico-científicas¹² que vão constituir a fundamentação da construção do conhecimento e determinar seus produtos teóricos, que são apresentados através de conteúdos na forma de História da Educação, sendo esse um esforço intelectual de interpretar a realidade educacional. As escolhas apontam os interesses presentes nas investigações e manifestam-se nos elementos constitutivos internos da pesquisa, que por sua vez, são elevados a condição de elementos constitutivos do próprio campo de pesquisa, permitindo pensar uma totalidade particular como uma síntese analítica.

[...]. Desde a perspectiva que temos adotado é necessário ponderar que, além dos estudos de corte analítico sobre temas ou momentos específicos, também devem ser elaborados estudos de caráter sintético que permitam articular, numa compreensão de amplo alcance, os resultados das investigações particulares. Com efeito, no vigoroso desenvolvimento da pesquisas histórico-educativas nos últimos quinze anos têm prevalecido as análises específicas caracterizadas por recortes particulares, microscópicos e fragmentários dos objetos de pesquisa histórico-educacional. Sem negar a importância desses estudos para o conhecimento de nossa realidade histórico-social, parece que é de grande relevância a realização de estudos sintéticos e globalizantes. Salvo melhor juízo, é a partir de estudos sintéticos que os avanços no campo da pesquisa poderão integrar os programas escolares, viabilizando a sua socialização e, em consequência, a elevação do nível de conhecimento da História da Educação brasileira. (SAVIANI, 2005, p. 84)

Como decorrência, o entendimento do MHD de pensar, fazer e escrever a história vai ser contraposto por uma nova matriz de natureza cultural-interpretativo-simbólica de caráter especulativo, concretizando definitivamente a consolidação de uma nova matriz, notadamente embasada na representação do pesquisador e não mais nas condições materiais que tecem a sociedade.

A maneira como o processo de construção do conhecimento contemporâneo fixou-se, priorizando a dimensão epistemológica em prejuízo à ontológica, e considerando que este postulado continua na contemporaneidade ainda mais arraigado sob a égide da especialização

¹²Referente as escolhas filosóficas-científicas na produção tutelada, os pesquisadores não são livres a depender exclusivamente dos seus interesses para determinar suas preferências, sempre as escolhas vêm acompanhado de determinações que formatam a própria estruturação do Programa de Pós-Graduação, dos interesses do Orientador e das Agências de Fomento à Pesquisa.

científica, torna-se explícito que a base fundante da teoria do conhecimento ficou reduzida à dimensão do conhecer, implicando incongruências nos processos investigativos, como bem explica Dauyer (2015), diferenças substanciais de natureza epistemológica resolvem-se, efetivamente, pelo debate ontológico.

Lombardi (1993), reportando-se ao início da análise contemporânea da História da Educação no Brasil, no marco da implantação da pós-graduação, referindo-se ao mesmo tempo da análise da manifestação da crítica proposta, reclamou da pouca preocupação que incidia sobre a reflexão que abrangia os caminhos investigativos das pesquisas, assim explicita seu posicionamento:

[...] sem nenhum exagero, pode-se facilmente ‘contar nos dedos’ os principais trabalhos elaborados e que tratavam *descritiva ou analiticamente* (grifo nosso) a produção em história da educação, conforme segue (em ordem cronológica): Ribeiro, 1978; Alves, 1981; Warde, 1984; Ghiraldelli Jr. 1994, 1991; Lombardi, 1993; Barreira, 1995; Bontempi, 1995; Nunes, 1996; Stein, 1998 (LOMBARDI, 1999a, p. 8).

Sobre os caminhos tracejados no desenvolvimento, Lombardi (1999) voltou a manifestar sua preocupação sobre a questão no artigo “*Historiografia Educacional Brasileira e os Fundamentos Teórico-metodológicos da História*”, como via de desdobrar enfrentamentos necessários à superação do quadro teórico-metodológico que se vinha configurando em sua preocupação, através do domínio histórico de questões periféricas em detrimento daquelas postas como historicamente relevantes, o que, para ele, caracteriza um desvio histórico do papel social da História da Educação, em face aos reais problemas do processo educacional, que se mostravam carentes de explicitação como forma de construir os enfrentamentos filosófico-científicos.

Superar a tímida preocupação em refletir sobre os fundamentos gnosiológicos e epistemológicos, em seus pressupostos e implicações sociais, atualmente, torna-se absolutamente imprescindível, dado serem essas as dimensões que estruturam sua sustentação e pela constatação do aumento analítico do processo educacional sob o enfoque da ciência da história e, neste aumento, a comprovação do processo fragmentário de análise.

A síntese analítica, ao estabelecer diálogos entre as abordagens com a finalidade de produzir um entendimento de amplo alcance da fundamentação, assumiu todos os riscos que isso implicou na busca de superar o particularismo, a fragmentação, o subjetivismo e o relativismo instaurados com o advento da crítica. Características que, a partir dessa insatisfação com a gênese do conhecimento, colocam-se como bases do novo processo de elaboração, avocando a impossibilidade de uma abordagem voltada para a objetividade e totalidade do

processo educacional, ao mesmo tempo em que se ancora em uma única dimensão da realidade, resgata a fundamentação filosófica de cunho idealista nas formas de sustentações epistemológicas e relações gnosiológicas.

O corte epistemológico de caráter hermenêutico rompe com as concepções positivista, com o empirismo clássico, com a escola metódica e, nomeadamente, com o marxismo. Esse entendimento é reforçado por diversos teóricos que, refutando ou corroborando as novas bases de fundamentação, posicionam-se neste debate de constituição do campo, dentre estes, destacam-se: “Warde (1884, 1990), Barreira (1995), Saviani, Lombardi e Sanfelice (1998), Carvalho (1998), Catani e Faria Filho (2005), Araújo (2005), Monarcha (2005), Vidal e Faria Filho (2005), Mendonça et al”. (2009) (PINHEIRO, 2011, p. 252).

Pinheiro (2011) destaca que as primeiras produções contemporâneas produzidas academicamente, em História da Educação, no Brasil, são, notadamente, marcadas pelo MHD. Sua referência aponta para a qualidade acadêmica dessas análises e para o fato de que, apesar de as primeiras manifestações da nova história cultural datarem do início da segunda metade do século XX, só penetra na pesquisa histórico educacional depois de uma forte entrada do MHD na década de 80 (cinco primeiros anos desta década).

O texto de Pinheiro (2011), intitulado “*As novas abordagens no campo da história da educação brasileira*”, reconheceu que prosseguiu da segunda metade do século XX, um movimento que se fez notar na construção do debate sobre o fazer histórico chamado de História Nova. “[...]. Nesse sentido, *novas abordagens, novos objetos e novos problemas* (grifos do autor) constituíram-se a *ordem do dia* (grifos do autor) para a qual os historiadores deveriam estar atentos, caso desejassem engrossar as fileiras daqueles que propunham ‘salvar’ a História de sua própria morte” (PINHEIRO, 2011, p. 247).

Pelo fato de o debate tratar da explicitação da relação sujeito-objeto do conhecimento, tanto quanto da(s) epistemologia(s) histórica(s) mais adequada(s) para mediação do problema de pesquisa, impõem-se essas questões como constitutivas da internalidade do campo e tipificam as preocupações identificadas como fundamentais para compreensão da produção do conhecimento. Embora no movimento empírico da produção, as gnosiologias e as epistemologias apresentem-se, na maioria das vezes, aparentemente independentes das perspectivas sociais (ontologias), o que, efetivamente, ocorre é um atar-se entre o conhecer de uma totalidade particular como objeto e a sociedade na sua totalidade mais abrangente, efetivando-se pela comunicabilidade das totalidades.

Relevante para situar o debate filosófico-científico na construção da História da Educação, é o significado que a “Teoria” assume na elaboração desse conhecimento enquanto fundamento da pesquisa. Em relação ao objeto investigado, emerge como limitação da sua expressão, em si mesma, ou na condição de subsidiária de manifestação do objeto. A observação do peso que a teoria assume na construção do conhecimento histórico-educacional indica caminhos distintos de sua produção, de tal forma que a opção teórica tem uma implicação fundamental na construção e desenvolvimento da investigação crítica em História da Educação como conhecimento social.

Ao situarmos as teorias históricas e alinharmos os fundamentos presentes na gênese e desenvolvimento do campo, revelaram-se dois modos em uso na fundamentação da produção:

- 1) teoria histórica, como determinante da apreensão do objeto, funcionando com enunciados apriorísticos, efetivamente, na prática operatória do fazer histórico educacional, apresenta-se como um aprisionamento do objeto;
- 2) teoria histórica, como aproximação ao objeto, privilegia a manifestação deste último em detrimento do predomínio da primeira, o que permite a expressão dialética de suas manifestações.

Acrescentamos, ainda, que no desvelamento da produção, as oposições presentes no campo apresentaram-se como unidade de contrários, revelados nos embates por hegemonia na construção do conhecimento. Como tal, remetem aos limites e possibilidades de compreender o processo educacional sob a ótica de tornar a realidade educacional inteligível no decurso da análise da própria operação historiográfica. Isso requer a clareza de que as escolhas que lhes determinaram implicam, diretamente, posicionamentos sociais, tendo em vista que não há neutralidade ontológica.

Implica observar, nessas construções históricas, as relações sociais estabelecidas, ou seja, focar a serviço de quê e de quem determinada forma de fazer pesquisa histórico educacional estabelece-se, distinguindo os interesses com os quais se coaduna. Reafirmando a impossibilidade da neutralidade científica, fica evidente que as formas do fazer histórico se desdobraram das respectivas concepções ontológicas de compreender a realidade social.

Além disso, em face da necessidade da sociedade brasileira de compreender os problemas educacionais que assolam a sua constituição histórica e, conforme explica Buffa (1990), a história do problema é o que temos de mais relevante no presente para poder dimensioná-lo, postura que requer um fazer histórico para além da descrição factual do tempo

cronológico, do saber contemplativo ou da mera especulação, para se concentrar na materialidade do problema.

Acerca da transferência do esquema analítico da terceira geração dos Annales, tem-se como acríptico, dado a sua assimilação não considerar o próprio momento histórico do desenvolvimento da pesquisa nacional, atribuindo Lombardi (1999) aos responsáveis por sua introdução o codinome de “novidadeiros”. Este movimento é claramente expresso pela introdução da forma de abordagem que prioriza a defesa da história cultural, o que, no entendimento do autor, embora se constitua uma contribuição para abertura conceitual do fazer histórico da educação brasileira, ao mesmo tempo, constituiu-se uma agitação influente e agregadora dos abalizamentos recomendados pelo Inep para o desenvolvimento do campo de conhecimento, promovendo um reducionismo teórico. Na contramão dessa posição, Nunes (1992) apresenta as justificativas para a (re)condução da prática historiográfica.

[...] Alguns motivos são apresentados como justificativa para a elaboração dessa nova história: a tomada de consciência dos historiadores no que diz respeito ao relativismo da ciência histórica; a agressão de outras ciências que invadiram o campo do historiador numa tentativa de diluí-lo e absorvê-lo e uma nova concepção de história contemporânea que questiona incisivamente a tradição da história como ciência do passado. (NUNES, 1992, p. 151)

No reconhecimento da presença do novo modo de operacionalizar a pesquisa no campo de conhecimento, Arruda escreveu;

Nascia aqui uma nova história, essencialmente cultural, que se aproximava da Antropologia e da Literatura; descartava a Economia e a Sociologia; mobiliza fontes até então consideradas secundárias ou exóticas, a exemplo dos repertórios inquisitórios, deles extraíndo uma nova história das mentalidades, que evoluiria para o estudo das representações sociais, [...] (ARRUDA, 2007, p.27)

A compreensão da realidade pela dimensão histórico-cultural marca a desreferencialização social do fazer histórico educacional em curso, indicado como tradicional, dando-se pela acolhida das filosofias da consciência, da subjetividade do pesquisador e do relativismo histórico, o que facultou pensar a realidade social como microssociedades independentes entre si, em que cada uma trata de seus interesses isoladamente, em detrimento do que norteia os interesses dos demais grupos sociais ou indivíduos.

As características – filosofias da consciência, relativismo histórico e subjetividade do pesquisador – se contrapõem à construção do conhecimento educacional de base materialista histórica dialética com foco na luta de classes, e facultam uma história que se fragiliza em grupos temáticos: mulher, negro, criança, livro, gênero, sexualidade etc. As análises passam a incorrer no funcionamento interno das escolas e em suas práticas educativas descoladas das políticas que as ensejaram. Tanuri (1997), no seu texto "*Historiografia da Educação Brasileira:*

Contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de Pós-Graduação”, explicita com propriedade esse deslocamento interpretativo:

No presente, em que novas formas de se pensar e de se praticar a História da Educação vêm sendo ensaiadas avança-se no sentido de retomada de velhos temas, principalmente aqueles pertinentes à educação escolar, mas já sob novas abordagens. É chegado o tempo de se passar dos sistemas de ensino e das políticas educativas para o funcionamento interno das escolas, para o desenvolvimento do currículo, para a construção do conhecimento escolar, para as disciplinas escolares e para as práticas educativas. (TANURI, 1997, p. 150),

A posição de Tanuri (1997) expressa-se também como resultado de uma avaliação da produção no período que antecede a implantação dos programas de pós-graduação e conclui, referindo-se aos redirecionamentos da pesquisa posterior a essa implantação, afirmando que os novos direcionamentos em curso no desenvolvimento, sinalizavam para expandir o domínio da história como ambiente de pesquisa, do mesmo modo, atendiam aos reais interesses de interpretar o processo educacional. Também reconhece que nesse período “[...] muitos trabalhos iniciaram abordagens macroscópicas, em direção a uma interpretação da História da Educação no interior da formação social, a partir de análises marxistas”. (TANURI, 1997, p. 149). Essa dupla constatação evidencia no desenvolvimento da pesquisa, o que já fora identificado em sua gênese, acerca da disputa paradigmática prevaiente com relevante.

A defesa de trilhar uma nova dimensão histórica (cultural-interpretativo-simbólica), novas perspectivas de epistemologias da História e novos subdomínios da História da Educação ratificaram a crítica apresentada ao desenvolvimento do campo como recusa ao MHD, reafirmado, nesse contexto, como uma matriz que não contribuiu efetivamente para compreender o processo educacional em sua face mais relevante que é a própria escola enquanto *locus* de realização da prática educativa.

Segundo a crítica, a abordagem materialista dialética ao privilegiar macrodeterminações nas análises da realidade educacional perde em especificidade, deixando assim, de conhecer e, por conseguinte, contribuir significativamente para o entendimento do processo educacional. Nunes (1992) considera o interesse pela escola e sua investigação como instituição mediadora de práticas culturais como o exemplo mais claro da invasão da produção da nova história cultural, em um campo tradicionalmente ocupado pela história da educação. Deste modo, ela corrobora a crítica para, em seguida, reafirmar os novos propósitos da História da Educação.

A nossa história da educação tem primado por focalizar a escola seja sob a lente da legislação e organização escolar, seja sob a lente das demandas de escolarização da sociedade brasileira, seja sob a perspectiva do pensamento pedagógico ou do ideário. Muito pouco sabemos, no entanto, sobre as suas práticas: como elas se materializavam? quais os seus efeitos? como traduziram o movimento de modernização da sociedade, movimento este que também ajudaram a construir? Estas

questões crescem em importância se considerarmos que elas operam um deslocamento de enfoque dos modelos dominantes de escolarização (a Escola Tradicional, a Escola Nova, por exemplo) para as múltiplas e diferenciadas práticas de apropriação desses modelos nas quais a ênfase da problematização recai sobre os usos diversos que os agentes escolares fazem da própria instituição escolar, sobre a prática de apropriação de práticas não escolares no espaço escolar e os múltiplos usos não escolares dos saberes pedagógicos. (NUNES, 1992, p. 152)

Por outro lado, Paulo Ghiraldelli Jr. (1994), em seu texto “*Notas sobre possibilidades da historiografia marxista da educação*”, apontou para um crescimento qualitativo da História da Educação e da Pedagogia no Brasil, a partir do exercício comparativo entre dois livros de autores distintos, por ele considerados marxistas ortodoxos. Tratou-se da penetração no debate nacional dos textos de Aníbal Ponce “*Educação e Luta de Classes*”, com inserção a partir da década 1960, e de Mário Alighiero Monacorda, com o livro “*História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*” divulgado no Brasil no final da década de 1980.

Esses teóricos se tornaram referências para a História da Educação no Brasil pela forte influência que exerceram nos pesquisadores locais. Sobre eles, Ghiraldelli Jr. problematizou que, apesar da mesma orientação teórico-metodológica presente nos dois livros, ambos apresentam posições absolutamente distintas. A pergunta a que se lançou no desafio de compreender a História da Educação e da Pedagogia foi: “**como o marxismo ortodoxo pode produzir, sobre um mesmo assunto tão específico, historiografias tão distintas?**” (GHIRALDELLI, 1994, p. 132, grifo nosso).

Ponce, a partir dos distintos modos de produção, das sociedades classistas e lutas de classes, busca articular o desenvolvimento institucional e o discurso pedagógico com o desenvolvimento social e com as transformações históricas promovidas pelas revoluções. Manacorda, por sua vez, se também preserva nítidas as determinações econômico-sociais sobre a educação, levando em conta as classes e as lutas delas, como também as revoluções, desce ao âmbito escolar e capta os regulamentos internos das escolas, aproxima-se da práxis dos educadores e dos alunos. (GHIRALDELLI, 1994, p. 132)

Acentuando essas perspectivas de abordagens, Ghiraldelli destaca:

Ponce prefere entender a educação de maneira ampla. Manacorda olha para educação propriamente escolar. Ponce observa a pedagogia a partir dos discursos dos filósofos e pedagogos centrais das *classes fundamentais*, principalmente das classes dominantes enquanto dominantes. Monacorda prefere entender a pedagogia a partir de suas manifestações no interior dos prédios escolares, enquanto forjadora de regrários disciplinares, de postulações e diretrizes para a vida cotidiana de crianças na escola, captando assim a educação que as classes dominantes oferecem (ou não) aos vários seguimentos sociais no decurso histórico. (GHIRALDELLI, 1994, p. 132)

Ghiraldelli Jr. (1994) chama a atenção para o fato de serem ambos os teóricos de orientação marxista ortodoxa e, ainda assim, apresentaram usos diversos do marxismo para interpretação da realidade educacional.

[...]. Ambos os fios condutores são retirados do socialismo e principalmente do marxismo, mas é óbvio que a adoção de um e não de outro como uma ideia capaz de

indicar uma heurística revela, em última instância, diferenças nas concepções marxistas da história adotadas. (GHIRALDELLI, 1990, p. 133).

O debate entre Aníbal Ponce e Monacorda, explicita com clareza uma marca que se tornou contundente no desenvolvimento contemporâneo da História da Educação no Brasil, desde a gênese aos dias atuais, que é a dificuldade de perspectivar-la numa relação dialética entre macro e microabordagens, contrariamente, tende a colocá-las como antagônicas, quando, na verdade, são dialéticas, dado não ser possível construir uma visão real do processo educacional, se não entendermos as particularidades, e estas só podem ser claramente compreendidas no conjunto mais amplo das determinações.

Isso serviu para refutar um forte elemento da crítica à pós-graduação que acusa o marxismo de limitado na capacidade de problematizar as microquestões educacionais, revelando a completa compatibilidade para analisar as especificidades do processo pedagógico escolar nos intramuros, como o faz Manacorda, quando se volta para compreendê-lo na sua interioridade lançando mão do MHD.

Na busca de compreender o debate epistemológico, em 1995, Barreira defendeu a tese de doutorado, intitulada “*Historiografia e História: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)*”, cuja finalidade foi responder à seguinte questão principal: “**como a educação (brasileira) se faz objeto do conhecimento histórico?** (Grifo nosso)”. A tese teve como objetivo geral examinar quais concepções de história e de ciência da história eram privilegiadas no fazer histórico educacional. O movimento do autor colocou no centro do debate epistemológico o interesse em saber se essa história é uma ciência ou tão somente uma narrativa literária. Segundo sua própria expressão:

[...] focalizei a prática científica desses historiadores expressa no conhecimento histórico por eles produzidos – as dissertações de mestrado e teses de doutorado -, para nessa prática, expressa nesse produto, pode extrair as concepções (visões ou noções) da história nela contempladas. (BARREIRA, 1995, p. 6)

Destacamos, ainda, a coleção “*Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil*” que apresentou a coletânea intitulada “*História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens predominantes na primeira década do século XXI*” (2011). Organizados em espaços de reflexões, e por intelectuais distintos, os textos foram publicados de forma reunida na coletânea por se tratar da celebração do décimo aniversário da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, instituição criada com a finalidade de fomentar a pluralidade do debate teórico-metodológico e contribuir para a organização e funcionamento do campo, vindo a assumir no cenário nacional a posição do Inep, do que se pode inferir que a

escolha dos textos publicados na coletânea reflete a concepção e posicionamentos predominantes, adotados pela instituição no funcionamento do campo.

Nesse contexto comemorativo do aniversário da SBHE, que, em última instância, celebra seus próprios feitos na História da Educação, Libânia Xavier (2011) escreveu o texto “*Matrizes Interpretativas da História da Educação no Brasil Republicano*”, chamando atenção para o caráter tênue que marca a separação das matrizes interpretativas, sinalizando para a presença de elementos comuns e muito mais próximos do que as pesquisas em curso permitiam alcançar.

[...] o fato de que as fronteiras que definem diferentes modos de ver e explicar a história da educação brasileira é menos nítida do que muitas vezes podem aparentar, pois cada concepção de análise e interpretação contém, em sua constituição, aspectos de diálogo, de oposição e de superação em relação a outras matrizes. (XAVIER, 2011, p. 19).

Vale explicitar que esse caráter de flexibilização identificado pela autora se aplicou, exclusivamente, às epistemologias históricas que compartilharam do mesmo *a priori* filosófico como base de sustentação, portanto, que se protegem sob a égide dos mesmos pressupostos do fazer pesquisa. Caso a inferência da autora tenha querido estender a flexibilidade às distintas matrizes de base da elaboração histórica, observamos, neste sentido, uma incongruência porque suas naturezas epistemológicas, e mesmo ontológicas, são antagônicas.

Ressaltamos, ainda, que no conjunto pesquisado, a autora identificou 4 matrizes analítico-interpretativas em movimento na produção. Cada uma colocando ênfase em distintas dimensões epistemológicas e gnosiológicas, no primeiro plano do fazer histórico, destacando-se, na esfera desta investigação, a terceira e quarta tendências.

A terceira matriz interpretativa foi denominada de “político-ideológica” e emergiu de uma configuração política nacional, marcada pela repressão ideológica, produzida no porão da ditadura militar, imposta pelo golpe de 1964. Nesse contexto, identifica que a proposta do rigor científico de Florestan Fernandes e a Reforma Universitária de 1968 vão culminar com implantação da pós-graduação no Brasil e empreender uma crítica à sociedade dominante.

Desse modo, configura-se uma matriz de interpretação da História da Educação de natureza político-ideológica, que busca o entendimento das instituições de ensino como aparelhos de inculcação da ideologia do Estado e de seu funcionamento como instrumento de reforço das hierarquias vigentes no âmbito da luta de classes. (XAVIER, 2011, p. 31)

A quarta e última matriz interpretativa é identificada como “Histórico-Cultural” e se apresenta neste momento do desenvolvimento da pesquisa com completa visibilidade, sustentando grande expansão quantitativa nas análises científicas da História da Educação, expressando a crítica dirigida à pós-graduação. Diferentemente das observações de Warde

(1984; 1990) e Tanuri (1997), assinalando sua tímida presença, agora, já se apresentou perfeitamente delineada na pesquisa.

Argumentou a autora que essas alterações que embasam o surgimento dessa epistemologia são assinaladas pelas transformações vivenciadas no Brasil no processo de redemocratização política, iniciada na segunda metade da década de 1980, bem como pelo desenvolvimento dos programas de pós-graduação no Brasil, em grande medida sustentando essa transformação com base no processo histórico brasileiro que desencadeou aberturas para novas análises, colocando a terceira matriz interpretativa de caráter político-ideológico como obsoleta.

Aliada a esses fatores internos de constituição do campo, no final de século XX, politicamente no âmbito internacional com fortes desdobramentos nacionais, ocorreu uma associação entre o comunismo e o totalitarismo de esquerda, fator que contribuiu para criar uma atmosfera desfavorável aos modelos ontológicos de compreensão da realidade do ponto de vista de um conhecimento objetivo, efeitos de uma forte crítica à razão moderna, advindo com uma certa apologia à irracionalidade.

Entretanto a assimilação pela pesquisa e escrita da História da Educação dos fundamentos teórico-metodológicos de ordem hermenêutica, na sua perspectiva cultural-interpretativo-simbólica, ocorre, de acordo com Saviani (2005), na pressa de acompanhar as novas epistemologias da história e sem a devida crítica de sua adoção, assinalando, mais uma vez, o fato de a educação brasileira, historicamente, decalcar teorias. No mesmo sentido se expressa Arruda:

Nesse território, que poderíamos denominar de Velha História, exclusivamente por sua anterioridade em relação ao paradigma que o sucederia e não pelo seu arcaísmo, poderia, numa formulação generalizante, ser considerado o apanágio da História totalizante, de base prevalentemente econômica e social. (ARRUDA, 2007, p. 26).

Ao defender que as questões internas da escola são as mais importantes para compreender e contribuir para a construção da História da Educação no Brasil, a perspectiva coroada por Xavier (2011) caminhou no sentido do abandonar as interpretações históricas fornecidas pelas condições gerais da presença da educação escolar na sociedade, e reforçou o entendimento do fazer histórico educacional pautado no argumento da impossibilidade de análises com base na totalidade, que, na perspectiva da crítica, precisava ser superada pela instauração de uma nova matriz interpretativa, que se voltasse para a especificidade do fazer educacional enquanto manifestação cultural, referenciada em outra sistemática de exame.

A configuração de um campo de reflexão e de produção de pesquisa que se volta para compreender a educação em sua historicidade se dá, também, pela compreensão de

que a História da Educação tem contatos, sim, com a política e a administração, com a burocracia e a dinâmica de suas instituições, ou com a sociedade e o Estado ou, ainda, com os movimentos e as práticas sociais, mas esta se realiza, antes de tudo, no âmbito dos processos de transmissão cultural. Por essa via, configura-se a formulação de uma matriz de interpretação de caráter histórico-cultural. (XAVIER, 2011, p. 34)

A posição de Xavier (2011) ancorou-se no entendimento de uma envergadura radical da análise histórica, à escola e seu cotidiano, voltando-se para o desenvolvimento intramuros, utilizando-se da fundamentação de base cultural-interpretativo-simbólica, colocando-se como contribuição significativa para o debate da natureza e especificidade da História da Educação, assim como para o afastamento das mazelas assinaladas na crítica a pós-graduação.

O teor da crítica apresentada por Warde (1984), seguida por todo o desenvolvimento do campo contemporâneo, preocupou-se em indicar a incompatibilidade de analisar o processo educacional sob o ângulo da ciência da história, pautado na totalidade do real de fundamentação materialista-dialética, naquele momento, apresentada em todas as pesquisas de cunho hermenêutico como um anátema a ser combatido. Nas pesquisadoras que acompanham essa crítica, verificamos, nas investigações, a presença do mesmo esquema analítico de construção do conhecimento histórico da terceira geração da escola dos Annales, transferido de forma linear para sustentar suas defesas: novas abordagens; novos problemas; novos objetos; seguidos de novos temas e novas fontes.

Nesse entendimento, a análise do processo histórico, ao se ater à averiguação dos determinantes internos, ganha em especificidade, o que, para a crítica desenvolvida, constituía-se um contributo à autonomia e consolidação da elaboração teórica. Em substituição a uma abordagem de conjunto, impôs uma análise particularizada e internalizada da realidade, o que se processou em face ao abandono da dimensão político-econômica do conhecimento. Mas, ao dissociar o político e o econômico do educacional no fazer Histórico, apartou também a possibilidade de uma História da Educação comprometida com a reflexão dos caminhos da sociedade, e conformava-a aos modos vigentes na organização e funcionamento do estágio atual de desenvolvimento do capital.

Também constatamos que, em nenhum momento, a crítica à gênese e desenvolvimento à História da Educação contemporânea brasileira direcionou-se ao marxismo de Marx e Engels, ou a outro marxismo em específico, dirigindo-se sempre a um marxismo genérico. O MHD também produziu suas tendências/correntes epistemológicas, basta para esta constatação observarmos Lênin, Gramsci, Althusser, Thompson, Fontana, Dosse, Sartre etc. Assim, o fato de a crítica não considerar essa diversidade de marxismos no trabalho de refutação, revelou

forte fragilidade argumentativa, à medida que não considerou os fundamentos de cada manifestação.

O texto, “*Marxismo e culturalismo: reflexões epistemológicas sobre a pesquisa em história da educação*”, assinado por *Bittar e Ferreira Jr* (2011), como explicita o próprio título, problematiza a pesquisa em História da Educação, contrapondo duas perspectivas que se posicionam antagonicamente quanto aos fundamentos teórico-metodológicos de apreensão da educação em sua historicidade contemporânea: marxismo e culturalismo.

Os autores partem do fim do socialismo real na última década do século XX, caracterizado pela derrubada do muro de Berlim e pelo fim da União Soviética. Como consequência, identificam, na esfera epistemológica da História da Educação, um forte ataque ao marxismo, julgando-o incapaz de sobreviver em sua capacidade de responder aos embates que ora se constituíam. O marxismo recebe críticas de várias ordens, principalmente, de ser uma teoria totalizadora, o que foi feito por uma frente que envolve “explicadores da educação”, pertencentes à pós-modernidade, história cultural francesa e à micro-história italiana.

Para os citados autores, essas rubricas chegam ao Brasil na segunda metade da década de 1980, com o emblema hermenêutico. Neste cenário, vai ser empreendida uma crítica desenvolvida ao MHD como totalitário, portanto, incapaz de realizar análises comprometidas com as liberdades individuais e, também, de evidenciar alternativas condizentes com as necessidades que têm assolado os excluídos da história.

Em substituição à totalidade, indicam os mesmos autores que a ênfase da análise histórico educacional passou à singularidade subjetivada, marcada pelas mentalidades, pelos imaginários, pelo simbólico e pelas representações, assumindo a defesa de um particularismo que a fragmentou, e prosseguiu enquanto desenvolvimento, pelo esvaziamento da importância da materialidade social.

De acordo com essa perspectiva, a história da sociedade humana não se explica pelas relações sociais de produção; pela lógica do desenvolvimento das forças produtivas; pelo conflito entre as classes sociais antagônicas; pelo papel do controle econômico e ideológico que o Estado assume no âmbito das sociedades de classes; [...], e ganharam proeminência investigativa os fenômenos de natureza cultural (BITTAR; FERREIRA JR., 2011, p. 79).

Em suas análises, Bittar e Ferreira Jr. (2011) recusam a perspectiva marxista de cunho economicista, ao mesmo tempo em que rejeitam a perspectiva culturalista por considerarem ambas reducionistas e, portanto, insuficientes para apreensão do processo Histórico educacional. Eles defendem um determinado tipo de marxismo pautado em “[...] três categorias

fundamentais: o singular, o geral e o particular” como contributo para reflexão do fazer histórico-educacional. (BITTAR; FERREIRA JR, 2011, p. 95)

O texto de Castanho (2011), intitulado “*História cultural e educação: questões teórico-metodológicas*”, dirigiu-se para a compreensão de uma história cultural da educação sem incorrer na perspectiva do reducionismo culturalista. Reconheceu a dimensão cultural que envolve o processo educativo e sua importância de compor o debate da história da educação, contudo se distancia do entendimento de que toda interpretação do processo educacional, agora, é tão somente possível de ser capturada através da determinação da cultura sobre as demais dimensões da realidade. A busca do autor, segundo seus próprios escritos, caminha mais na direção de identificar as possíveis contribuições da História Cultural para a História da Educação que, propriamente, uma apologia imediata de adesão teórico-metodológica de forma messiânico-salvacionista do anátema do MHD, postura que tem sido empreendida pelos adeptos da hermenêutica.

Quanto à educação, procura-se verificar até que ponto o instrumental da história cultural é adequado a esse objeto ou, em outras palavras, o que a história cultural tem a dizer com respeito à educação, tanto em geral quanto particularizadamente, por exemplo, a profissionalização docente, a temporalidade e a espacialidade escolar, o impacto da passagem da cultura ágrafa à alfabetização e outros âmbitos educacionais específicos (CASTANHO, 2011, p.109)

Quanto à presença dos paradigmas de pesquisas presentes nacionalmente – positivismo, fenomenologia, hermenêutico e MHD - trilhamos os dois enfoques que se encontram na gênese e desenvolvimento maranhense. Frisamos que, no âmbito local, não foram localizadas pesquisas que se utilizaram dos fundamentos do positivismo e fenomenologia, manifestando-se, portanto:

- 1) **Hermenêutico** - apoia-se na negação de um conhecimento global da realidade, na possibilidade de uma visão de mundo com base na totalidade e segue o caminho do particularismo na análise interna do campo e nos supostos teóricos do relativismo histórico, evitando a todo custo as relações de determinações próprias da sua construção, enquanto pertencente a uma totalidade mais abrangente. Nesta caracterização, enquadram-se as tendências/correntes epistemológicas da história de matriz interpretativa de natureza lógico-especulativo, fundadas nas filosofias da consciência de origem idealista, focando no caráter cultural-interpretativo-simbólico da pesquisa histórica educacional;
- 2) **Materialismo Histórico-Dialético** - coloca-se em posição absolutamente oposta no campo ao modelo anterior, apoia-se na perspectiva de um conhecimento de

totalidade da realidade, nega uma visão de mundo construída exclusivamente com base na singularidade e na dança do relativismo histórico, e segue o caminho da análise contextual do objeto, identificando seus determinantes sociais e remetendo as análises sempre a totalidades mais abrangentes.

Dentre os problemas apontados em sua gênese, como obstrução à especificidade e natureza da História da Educação, o combate ao caráter ideológico dessa história e o modo mais adequado para produzir esse conhecimento, a crítica concretizada assinalou os grandes recuos temporais de amplo alcance para explicar a realidade educacional, impondo para o fazer histórico, em sua substituição, o modo descontínuo e desreferencializado para sua construção, permitindo ao historiador da educação operar diversos deslocamentos, dentre os quais se destaca, também, a determinação do tempo histórico.

[...] seus refletores e *zooms* sobre a descontinuidade: o homem não é mais o horizonte do historiador, a história não é mais análise do passado para a produção da mudança no presente, a história não esclarece mais as relações do presente com o passado e o futuro - faz-se uma história imóvel, que serve como evasão do presente-futuro. [...]. (REIS, 2003, p.76)

O que se impôs no desenvolvimento da pesquisa pela presença do novo paradigma em relação à construção do tempo histórico foi uma concepção fundada no efêmero e transitório, que passou a embasar o domínio da História da Educação e seus subdomínios, revelados na fragmentação do objeto e na internalidade da abordagem à realidade educacional. A construção do tempo como categoria contemporânea da análise histórica, a partir do entendimento acima mencionado, permitiu compreender os deslocamentos operacionalizados teórica e metodologicamente na História da Educação, abalizados a partir da crítica proferida, focando na recusa do recuo temporal como caminho metodológico.

De acordo com Caetano (1996), o tempo histórico, enquanto construção do historiador, é um artifício analítico que permite as abstrações históricas como trabalho do pensamento. Um instrumento de que se utilizem para isolar, comparar, diferenciar seu objeto da totalidade social é a definição do tempo histórico.

[...]. Com este artifício é possível estabelecer uma distinção abstrata entre o passado e o presente, da mesma maneira como se pode distinguir cronologicamente mudanças rápidas e lentas, alterações, perpetuações, bem como fazer comparações e diferenciações na sociedade humana (CAETANO, 1996, p.86)

No trato identificador da concepção de tempo presente no fazer histórico educacional, Warde (1984) ao analisar a construção presente em sua gênese (1970-1984) distinguiu duas tendências:

- 1) Tempo histórico determinado por questões internas ao campo da educação, sugerindo a independência em relação ao tempo social mais abrangente, independentes em-si-mesmos, preservados de qualquer relação com o tempo exterior;
- 2) Tempo histórico determinado pelas balizas da historiografia geral: Colônia, Império e República, estabelecendo o tempo educacional de forma relacional ao tempo social mais amplo, permitindo construir as múltiplas totalidades relacionais;

Barreira (1995), ao analisar os modos de os historiadores da educação operacionalizarem a noção de tempo na construção do conhecimento histórico, identifica que se manifestaram três posições para com a categoria *Tempo Histórico*, por ele designados como: descritivo, sucessão linear de causas e efeitos e a compreensão dialética.

[...]. Nestes casos, o processo de construção da explicação histórica dos fenômenos educacionais estudados é essencialmente descritivo; a explicação histórica que resulta desse processo de construção é de natureza genético-evolutiva, mas apresenta nuances de análises significativas. Enquanto alguns concebem o movimento da história como uma sucessão linear de causas e efeitos [...], outros manifestam uma compreensão dialética desse movimento, procurando acompanhar o desenvolvimento contraditório dos fenômenos investigados. (BARREIRA, 1995, p.96)

O movimento teórico-metodológico que proporcionou a fragmentação do tempo histórico, ao privilegiar as narrativas independentes descritas próximas das fontes, fez o deslocamento das análises do tempo que estrutura a sociedade como totalidade e que determina as realidades particulares, imprimindo a noção fragmentária do tempo com base na descontinuidade do real com forte apelo ao subjetivismo e ao relativismo histórico, dimensões que se colocaram contrárias à fundamentação do tempo histórico na perspectiva do MHD, que privilegia as análises de conjunto, estabelecendo as conexões de continuidade na comunicação entre as temporalidades, preservando a realidade ancorada na objetividade das relações sociais.

Assim, a acomodação contemporânea das abordagens da construção do tempo histórico educacional, seguindo o desenvolvimento do campo, distinguiu-se em duas formas de recortes:

- 1) **Tempo histórico descontínuo** - situa a construção do tempo histórico no âmbito do tempo interrompido, do efêmero e do eternamente outro, privilegiando as micronarrativas de curta duração, caracterizado metodologicamente pela particularidade e pela eliminação da contextualização como forma de conhecer o objeto.
- 2) **Tempo histórico contínuo** - aponta a construção do tempo histórico para a relação de continuidade entre passado-presente-futuro, caracterizado por incluir os

determinantes históricos em suas metanarrativas, e privilegiar, metodologicamente, o contexto de totalidade como caminho de conhecer o objeto.

Reis (1998), ao refletir sobre a construção do fazer histórico, aponta que as variações históricas ocorrem, fundamentalmente, a partir da manifestação de um novo tempo histórico que se estabelece para a pesquisa, capaz de fundar novas escolas com programas históricos completamente distintos. Para além da diferença nas questões teórico-metodológicas, tais como: “[...] novos objetos, novos temas, novos problemas, novos conceitos, novas instituições e obras e historiadores-modelos” (REIS, 1998, p. 25), o cerne do debate sobre o fazer histórico reside na problemática do estabelecimento do tempo histórico, “[...] há uma radicalização da fase transitória de pluralização das temporalidades em um mesmo conjunto, que constitui a fase braudeliana”, (REIS, 2003, p. 76).

O fato é que a introdução da matriz historiográfica de natureza cultural-interpretativo-simbólica representou, no cenário da pesquisa histórico educacional contemporâneo no Brasil, a presença de um novo tempo histórico, posto em contraposição à construção do tempo educacional de base MHD. Essa nova matriz privilegiou o tempo descontínuo, situando o acontecimento histórico educacional localizado, particularizado e individualizado, como o único modo passível de construção histórica do tempo educacional. Do mesmo modo, alimentou o esvaziamento do tempo contínuo de amplo alcance na análise. “Pretende eliminar o acontecimento, o político, e fixar-se no tempo atual e interessa-se por tudo que se mantém no presente, [...]” (DOSSE, 2003, p.49), “[...] Warde manifesta como desejável o que temos manifestado como inconsistente: os parâmetros da periodização em história da educação, segundo ela, devem nascer ‘da captação de momentos propriamente educacionais’”. (ALVES, 1981, p. 72 *apud* BARREIRA, 1995, p. 61).

Na perspectiva do MHD, o tempo histórico deve se constituir intrínseco à realidade investigada face à dialética das totalidades, com a clareza de que a apreensão do objeto corresponde sempre a uma explicação próxima à realidade. Para Sanfelice (2008), por mais singular que seja, nenhum objeto está interdito para um pesquisador comprometido com a visão de totalidade histórica, os objetos são o que são e manifestam-se pela sua aparência e/ou essência. Buscando explicitar com maior precisão este posicionamento de construção da pesquisa histórica em educação, aponta “[...] O alcance e os limites de cada abordagem se diferenciam e, em alguns casos, se esgotam já na constatação tão somente da aparência”, (SANFELICE, 2008, p. 12).

Por sua vez, sobre a pesquisa de totalidade, Konder (2008) asseverou:

Há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes: as menos abrangentes, é claro, fazem parte das outras. A maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada. [...] (KONDER, 2008, p. 35).

Apontando a totalidade como caminho de reconstrução do cenário fragmentário que prevalece na atualidade, Silva (2013) declara:

A partir do reconhecimento da negatividade desse processo de fragmentação, procuraram-se soluções que restituíssem o caráter de totalidade ao conhecimento, permitindo, tanto nas pesquisas teóricas, quanto na formação profissional, superar a visão atomizada dos objetos. Dessa maneira, surgem as propostas de inter, trans, multi, meta e pluridisciplinaridade, sendo que, mesmo que apresentem aspectos diferentes entre si, possuem um mesmo cerne, que seria a superação da fragmentação do conhecimento a partir da abordagem de um mesmo objeto por vários aspectos e diferentes perspectivas. Ao mesmo tempo, a própria realidade mostraria que é preciso evitar essa compartimentalização, como por exemplo, os novos campos da ciência, que possuem limites bastante fluidos, o que evidenciaria a não praticidade em definir claramente onde é o começo e o fim de determinado território científico (SILVA, 2013, p. 166).

A desagregação constante do tempo tem ocasionado como perspectiva de análise histórica, a impossibilidade de se construírem abordagens de totalidade (jamais totalitárias), restando como possibilidade de apreensão por parte do conhecimento histórico educacional somente o tempo fluido, líquido, aquilo que está, constantemente, escapando-se, dissolvendo-se. Resta indagarmos, a quem interessa esta compreensão uma vez que a produção científica não goza de *neutralidade*. Da noção de tempo fluído, é possível inferir uma História da Educação como noção gnosiológica e epistemológica que se apresenta no eternamente outro, que, mesmo antes de se concretizar, já assume um novo desenho que inviabiliza uma apreensão concreta como realidade, que se mostra tão somente como um decalque não permitindo intervenções que lhe alterem em sua substancialidade histórica, restando como recurso o relativismo do conhecimento a depender das subjetividades dos pesquisadores.

Nas abordagens da realidade histórico educacional, considerando exclusivamente o tempo histórico descontínuo, o tempo imediatamente anterior é colocado na condição de passado ultrapassado que em nada se relaciona com o presente, menos ainda com o futuro, este se fará a si mesmo e por si mesmo, insurgindo de forma absolutamente independente apelando à transcendência histórica. A perspectiva do deslocamento constante da realidade na atualidade e a suposta impossibilidade de pontos de fixação para análise do processo educacional passaram a fundamentar a construção do conhecimento histórico. E para o historiador, “[...] a incidência maior desse desdobramento sobre os atores traduz-se por uma reconfiguração do tempo e uma valorização de curta duração, da ação situada, do acontecimento, da situação em ação” (DOSSE, 2003, p. 13).

A ideia do tempo fluido, como impossibilidade à compreensão da totalidade, é imprecisa, haja vista que, na construção da historicidade humana, temos um ponto absolutamente concreto e objetivo: o modo ontológico como os homens produzem e reproduzem sua existência socialmente através do trabalho, como forma de alterar a natureza para alcançar suas finalidades, modo, aliás, que radicaliza sua humanidade histórica, fazendo-se necessário romper com a noção de tempo presente na metáfora do calidoscópio com relação ao fazer História da Educação, observado por Sanfelice (2006, p. 23), “[...] a minha percepção é a de que, como naquele instrumento, antes mesmo que se possam registrar as imagens que em nós produz, elas velozmente se transformam”.

O percurso dialógico e o seu desenvolvimento que envolvem a conformação atual do campo mostraram evidente que a saída desse debate não pode se processar pela perspectiva unicamente epistemológica, como propôs a crítica no sentido de fazer o enfrentamento da historiografia nascente, identificada como ideológica, revelando a necessidade de amparar-se no debate gnosiológico e ontológico como reflexão do ser social, e então observar os vínculos estabelecidos entre os paradigmas de pesquisa que fundamentam a produção de conhecimento e as relações com a sociedade instituída, se de conservação ou de transformação.

Na ontologia dialética materialista, o ser efetiva-se na sociabilidade histórica do devir de forma notadamente diferente da ontologia dominante no capitalismo, sistema econômico que inverte a consciência com a finalidade de mascarar ideologicamente a realidade. O ser do capitalismo apresenta-se especialmente marcado pelo descredenciamento da possibilidade de movimentos e transformações históricas substanciais, e sustenta uma perspectiva natural das relações humanas. Esse discurso do capital tornou-se absolutamente hegemônico e pretende-se intransponível na contemporaneidade. Sua proposição final é que, sendo o homem individualista por natureza, coincide com a própria natureza do capitalismo, sendo este, portanto, o único agente social potencialmente portador da capacidade de realização humana em sua essência, “[...] debate conceitual que tem no real uma referência cada vez menos significativa” (LESSA, 2016, p. 149).

O MHD de cunho revolucionário abrange a realidade como atividade humana em geral, assinalando para “[...] o mundo dos homens como uma nova forma de ser, uma nova materialidade, que se consubstancia pela construção teleologicamente posta de uma nova objetividade” (LESSA, 2016, p. 150), perspectiva proposta como referência a um novo modo de sociedade. Nessa expectativa, a construção das relações sociais funda-se, explicitamente,

sobre uma revolucionária concepção de mundo, dever de toda ciência comprometida com um processo social civilizatório humanizado.

Todavia o interesse propositivo do entendimento hermenêutico como interpretativo do processo educacional contemporâneo com base na ciência da história, residiu no convencimento do capitalismo como sistema econômico invencível. A compreensão da consciência, como determinante do mundo material, posta pela ontologia metafísica idealista, desdobra-se fazendo o homem acreditar que é capaz de alterar as condições materiais concretas de sua existência social de forma individual pela força do pensamento, ou pelo poder das palavras. É a manifestação da consciência invertida da realidade posta não só pelo espírito absoluto idealista hegeliano, como pela sua forma anterior, o idealismo subjetivo de Kant.

Contrapondo-se a esta visão de mundo, impõe-se uma concepção de História da Educação tendo como base de análise o materialismo histórico-dialético, capaz de resgatar o homem em sua sociabilidade, sob a compreensão de que somente alterando as condições materiais é possível modificar as condições existenciais/individuais.

Falar de educação é falar ao mesmo tempo da educação escolar e não escolar, dos saberes e práticas educativas, símbolos escolares, das ideias pedagógicas, das práticas pedagógicas, métodos de ensino, formação de professores, dos cadernos escolares, arquitetura escolar, legislação educacional, políticas educacionais, conteúdos educacionais, currículo, disciplinas escolares, disciplinamento moral, financiamento da educação, acesso à educação de qualidade, analfabetismo, evasão escolar, tempo escolar, políticas educacionais, educação e luta de classes, temáticas aleatoriamente elencadas para ilustrar possibilidades de subdomínios da História da Educação que se manifestam na forma de objetos, e desses, uma infinidade de outros que podem emergir originariamente ou como desdobramentos, ou ainda, por composições. “A questão da relevância do que se produz, como já dito uma questão controversa, não inibe a área. O mesmo se pode dizer quanto aos distintos interesses pelos quais os pesquisadores trabalham” (SANFELICE, 2016, p. 153).

A natureza e especificidade da História da Educação e a forma mais adequada de produzir esse conhecimento, posta como obstáculo ao desenvolvimento da pesquisa pela crítica à pós-graduação, vai ser confrontado diretamente por Saviani (2000a, p. 1), opondo-se ao entendimento da internalidade da análise à escola, expõe: “[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”.

Há uma constatação empírica ao analisar a contemporaneidade da História da Educação brasileira como uma tendência ao conformismo à cotidianidade da escola, ao particularismo do objeto, à fragmentação da realidade e à apresentação desta perspectiva como sendo a única forma possível de praticá-la. “Essa fragmentação é absolutamente indiscutível. Eu a vejo, acho que a aposta numa futura síntese é uma aposta interessante, [...], há uma fragmentação no nosso olhar sobre o real, sobre o social, sobre os reais [...]”. (PAULO NETO, 1998, p. 50).

Caminhando para finalização desta parte, é preciso reiterar a preocupação de sempre se questionar sobre quais fundamentos epistemológicos e gnosiológicos esse conhecimento é produzido, e sobre quais bases ontológicas assentam seus pressupostos Históricos, dada a impossibilidade de o pesquisador recorrer à posição de neutralidade na produção do conhecimento.

Do exposto sobre os modos de fazer pesquisa destacados no âmbito nacional como sendo os que se refletiram no Maranhão, reiteramos a necessidade de elucidar a organização e funcionamento do campo local, colocando no centro do debate as bases mais apropriadas para a tomada de consciência dos problemas educacionais, sob o prisma da ciência da história: se o caminho teórico que privilegia a análise de totalidade pela materialidade das relações sociais, ou as abordagens particularizadas pautadas na subjetividade da consciência.

De toda a nossa análise, o que pudemos apreender é que a pesquisa da História da Educação não pode ficar aprisionada às singularidades contingenciais, à medida que essas só assumem sentido e relevância em contextos relacionais mais abrangentes, que propiciam seu desvelar, enquanto aparência manifesta que, raríssimas vezes, coincide com as reais manifestações do fenômeno investigado. Afinal, a pesquisa que privilegia o isolamento do objeto em si mesmo gera a impossibilidade de alargamento das fronteiras conceituais estabelecidas. Nessa perspectiva, ganha reforço o entendimento de Sanfelice (2006), quando aponta para avançar o redimensionamento da pesquisa historiográfica, como síntese do conjunto da produção e, nesta direção, incorporar as microanálises em elaborações de sínteses mais abrangentes, visando ao seu caráter de totalidade, no que Saviani (2000a) também se posicionou dizendo:

[...] é chegada a hora de se indagar sobre o grau em que esses novos objetos coincidem com o objeto próprio da História da Educação, uma vez que é essa a condição indispensável para que um ramo do conhecimento adquira autonomia e seja reconhecida como disciplina científica independente. (SAVIANI, 2000a, p. 2)

O exame das temáticas, privilegiadas pela análise hermenêutica como referência direta à construção da História da Educação, demonstrou com clareza, no seu desenvolvimento, a

multiplicidade e o distanciamento entre os subdomínios da educação investigados, a ponto de uma pesquisadora que assume destaque nesse debate sinalizar, ainda em 2005, para a necessidade de um recuo na pesquisa para discutir a sua sobrevivência sob o argumento da ameaça de esvaziamento, no que é, perfeitamente, possível incluir a fragmentação das temáticas e dos demais elementos de sua constituição.

Discutir nossas práticas avaliativas é uma necessidade, mas também um grande incômodo. No entanto, a avaliação não é só confronto! A crítica não é só demolição! A avaliação é um processo em permanente construção e a crítica nos ajuda a tornar nossas afiliações teóricas menos partidárias e menos passionais, contribuindo para que abandonemos o reducionismo explicativo, o sectarismo apressado e o ecletismo gratuito (NUNES, 2005, p. 92)

O enunciado acima contrapõe-se a posições já assumidas pela mesma autora e assinala uma completa concordância com assertivas presentes em análises praticadas por Saviani (1984; 2000a; 2000b; 2005), quando sinalizou para a objetividade da abordagem e a centralidade da prática histórica educacional, alinhada à prática social no âmbito de suas sucessivas totalidades como referência da análise. A História da Educação brasileira contemporânea caminhou no seu desenvolvimento, até os nossos dias, assimilando o sentido indicado na crítica focada junto a sua gênese, contudo, não sem a resistência de uma produção que também analisou a educação com base no MHD. A necessidade defendida na crítica da presença de um novo enfoque teórico-metodológico de cunho hermenêutico, em respeito ao que sugere quantitativamente a produção contemporânea, as respostas dirigidas a este apelo foram afirmativas.

Essa constatação pode ser verificada na quantidade de trabalhos publicados em diversas mídias cujos fundamentos teórico-metodológicos repousam na nova orientação posta para a realização das pesquisas. Serve também de indicativo deste aspecto a maneira como as instituições encarregadas pela organização e funcionamento do campo, por meio de seus intelectuais, têm encaminhado o enfoque de construção do conhecimento nos últimos 34 anos, desenvolvido em grande parte de forma linear, seguindo os propósitos da crítica alvitada.

Acrescentamos, ainda, que os deslocamentos ocasionados na pesquisa em função da crítica propiciaram aos pesquisadores o entendimento de que as “mazelas” identificadas como impeditivas do seu desenvolvimento haviam sido superadas, alcançadas na operacionalização do processo de construção do conhecimento pela afirmação da nova pesquisa. O que ocorreu, entretanto, é que a crítica efetivada tornou invisível a dimensão ontológica do conhecimento, da qual o debate da teoria do conhecimento não pode prescindir, reduzindo-se simplesmente ao epistemológico.

Essas transformações processadas efetivaram-se como um giro epistemológico de caráter hermenêutico no seu desenvolvimento. Em consequência disso, o fazer histórico educacional tornou-se mais promissor de possibilidades epistemológicas, atreladas às facilidades teórico-metodológicas, característica da ausência de rigor, resultante da subjetividade como expressão da realidade. Procede, também disso, dentre outras formas, o incremento da liberdade poética na escrita científica, o que tem se constituído um atrativo para um grande número de pesquisadores (as) em todo o país, revelando-se este momento de construção da pesquisa, conforme Barreira (1995), uma aproximação do fazer histórico educacional ao trato de uma “narrativa literária” em prejuízo da história científica.

Do percurso exposto como preliminar aos problemas centrais da pesquisa, podemos afirmar que as questões postas na crítica desenvolvida sobre a natureza e especificidade da História da Educação brasileira, a partir dos seus elementos constitutivos, guardam seu caráter de contemporaneidade no Maranhão, por vigorarem no debate atual presente no desenvolvimento do campo, mantendo-se como questões de grande peso para dimensionar a sua configuração e examinar os vínculos ontológicos enquanto teoria social.

4 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO: dimensão propedêutica à gnosiológica e a epistemológica

A formulação dos problemas centrais desta pesquisa, decorrentes da observação do aumento quantitativo da produção em História da Educação contemporânea no Maranhão e o interesse de conferir seus desdobramentos qualitativos, enquanto fundamentos gnosiológico e epistemológico e vínculos ontológicos, norteou o exame da disputa paradigmática do campo com a finalidade de elaborar uma síntese analítica desse conhecimento, cujo caráter sintético impôs uma abordagem relacional e complementar entre as dimensões quantitativa e qualitativa.

No sentido de esclarecer esta perspectiva da unidade dialética, começo recorrendo à obra principal de Marx – *O capital*, onde, já no primeiro capítulo, o autor explicita com acuidade muito particular que cada coisa útil pode e deve ser considerada sob duplo aspecto: da qualidade e da quantidade. Ele mostra como as mercadorias são, ao mesmo tempo, quantidade e qualidade [...] (FERRARO, 2012, p.140).

O uso das ferramentas quantitativa e qualitativa,¹³ conjugadas para a construção do conhecimento histórico, tem se processado com base em muitas problematizações, variando de radicalismos que vão da incompatibilidade à compatibilidade absoluta dessas dimensões. A posição radical de incompatibilidade absoluta dessas ferramentas se complementarem na construção do conhecimento histórico referem-se ao uso que o positivismo fez da matemática e da física para a construção da ciência social, baseado num reducionismo numérico para a interpretação do universo social, concepção teórico-metodológica que restringe as análises da sociedade a sua dimensão exclusivamente quantitativa. Nesse sentido, somente o matematizável passa a ser passível de conhecimento. Por esse radicalismo, é apontada uma redução do saber e do fazer histórico à descrição do processo histórico.

Epistemologicamente, quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma mensuração dessa grandeza sob certos critérios), e ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, em si, seu significado é restrito. De outro lado, a apreciação de uma qualidade depende de que o fato, o evento, a ocorrência, seja apreendido, portanto é necessária sua manifestação em certo nível de grandeza [...] (GATTI, 2012, p. 3).

Em face de tais questões, descartamos a pretensão de produzir uma síntese analítica reduzida a sua expressão quantitativa, por compreender que essa dimensão é necessária, mas não é suficiente para essa finalidade. Nesse sentido, o levantamento quantitativo foi estabelecido como dimensão propedêutica à análise gnosiológica e epistemológica, e esta, por

¹³Sobre a relação quali-quantitativa na pesquisa educacional de base Materialista Histórico Dialética – MHD - consultar: FERRARO, Alceu Ravanello. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012; GATTI, Bernardete A. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

sua vez, deu-se por desenvolver a qualificação das expressões numéricas como via de aproximação sucessiva à particularidade da realidade da pesquisa histórico-educacional, observados os elementos de sua constituição.

[...]. Cada situação é diferente das outras. Quando as ações adquirem uma dimensão objetiva de fácil identificação (por exemplo: produção, manifestação coletiva, etc.), os resultados podem ser avaliados em termos tangíveis: quantidade produzida, número de pessoas mobilizadas, etc. A ação é acoplada à esfera dos fatores subjetivos e, portanto, faz-se mister distinguir vários graus na tomada de consciência. [...] (THIOLLENT, 1986, p.43).

A crítica quantitativa focou-se em diferenciar como os números manifestaram a construção do conhecimento, adotando como referência os interesses que expressaram as investigações singulares. As manifestações dos números exprimiram a maneira como os elementos que formaram o campo alinharam a estruturação, ressaltando a gradação das tendências que formataram a constituição.

O tratamento dos dados numéricos possibilitou a expressão de como os caminhos teóricos vêm se projetando, demonstrando “[...] um mérito infinitamente maior dissolver os dados empíricos e elevá-los à forma geral de determinações quantitativas, de modo a fazer deles momentos de uma lei ou de uma medida [...]” (LENIN, 2011, p. 120). É uma procura por explicitar os qualificadores da História da Educação, em sua efetiva constituição, tomando os elementos da pesquisa como referência, e esmiuçando, numericamente, os modos específicos que contribuíram para a conformação do campo.

Fornecem a materialidade empírica dessa historiografia os trabalhos desenvolvidos no Maranhão, incluindo dissertações, livros, capítulos de livros e artigos/ensaios científicos, todos apresentados como conhecimentos resultantes das análises da apropriação (retenção) intelectual do processo educacional com base na ciência da história. Esta perspectiva é orientada por Aróstegui (2006), quando assinala que o trabalho de síntese analítica da história não pode criar suas fontes, pois estas o são, necessariamente, as produções analíticas do processo histórico (educacional nesta análise), o que não implica dizer que o historiador não faz escolhas entre as diversas produções identificadas como pertencentes a este conhecimento, retendo aquelas que melhor potencializam respostas às problematizações suscitadas.

[...]. A característica da pesquisa historiográfica é, essencialmente, a de que não pode construir seus documentos. Ainda que, de modo algum, se deva confundir isso com o fato de que o historiador não construa suas fontes. A fonte é uma escolha do historiador a partir dos documentos existentes nos quais organiza e seleciona a informação que lhe interessa. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 519).

O fazer historiográfico, como síntese analítica, dependeu das fontes secundárias, portanto, não é sem importância explicitar que nos acercando da História da Educação no

Maranhão como objeto de estudo, acercamo-nos, ao mesmo tempo, como fonte secundária. Isso se verifica, fundamentalmente, quando se busca a expressão da História da Educação na literalidade dos escritos dos autores locais, impondo-se para esta finalidade observar as expressões conceituais enunciativas dos discursos históricos.

[...]. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p.5)

No intento de observar o comportamento da História da Educação através das expressões numéricas, procedemos ao inventário dos elementos da formação do campo, ponderando as presenças entre manifestações absolutas e relativas como expressão dos interesses. A identificação material cumpriu a finalidade de estabelecer uma crítica com base na inteligibilidade da própria produção. Assim o fizemos para: “[...] ilustrar [...]; segundo, que aquele ponto de vista está ele mesmo enraizado num *background* social e histórico [...]” (CARR, 2002, p.75).

Nesse sentido, as expressões numéricas apontaram diretamente as lacunas e concentrações presentes na configuração, reveladas na gradação de sua constituição para um maior, menor, ou mesmo para a inexistência da propensão de interesses investigativos, assinalando suas limitações e as necessidades de aberturas como possibilidade efetiva de sua consolidação e autonomia como pesquisa. Quanto à tessitura da própria História da Educação, identificamos suas formas norteadoras de elaboração. Nesse movimento, debruçamo-nos sobre o conhecimento produzido como caminho para averiguar, mediante a análise, os fundamentos da elaboração e a relevância social desse empreendimento intelectual identificado como conhecimento histórico educacional.

Ademais, ao serem submetidos ao rigor do trabalho metódico, e afastados os preconceitos em relação aos elementos constitutivos do campo, em especial sobre as epistemologias históricas, os números tratados revelaram, na tessitura dos diálogos das quantidades, o peso das disposições hegemônicas e das rejeições. As propensões quantitativas das expressões dos interesses, na sua forma inteligível de organizar o conhecimento histórico educacional, exprimiram também os apagamentos, revelando a intensidade das preocupações e em torno de quais temas se processaram. Isso serviu de termômetro para identificar o que nesse processo foi posto como relevante para a pesquisa, revelando o que foi valorizado ou não no que concerne às dimensões, abordagens, aos domínios e subdomínios da História da Educação.

No processo de rastreio do material empírico da pesquisa, nossa maior preocupação foi no sentido de evitar duplicação de trabalhos ou de quaisquer outros dados e informações. Além disso, as distorções e inconsistências identificadas no processo de análise foram colocadas em diálogo com as informações fornecidas pelos *sites* dos programas como posições institucionais, o Currículo Lattes como discurso do próprio autor e pela circulação das produções nos mais diversos suportes e formatos, mantendo o critério de produção do conhecimento ligado ao espaço geográfico do Maranhão.

Consideramos, nesse processo, que o levantamento quantitativo se concretizou como condição imprescindível e necessária ao entendimento da construção do conhecimento, de modo que obtivemos, pelo detalhamento da sua disposição numérica, maiores possibilidades expressivas dos elementos das pesquisas, o que possibilitou situar a realidade educacional investigada no emaranhado das disputas ontológicas que pressupõem sua tessitura. Em suma, nessa crítica quantitativa, partimos do pressuposto geral de que as produções não são neutras, ao contrário, trazem, em sua constituição, uma carga filosófica-científica como determinante de sua constituição que consolidam a configuração do campo.

4.1 Materialidade da Produção: expressões quantitativas

No Brasil, o *locus* contemporâneo por excelência da pesquisa e difusão (circulação) do conhecimento em História da Educação, desde a implantação dos programas de pós-graduação no final da década de 60 – Séc. XX, tem se constituído nas Instituições de Ensino Superior (IES), que concentram nos seus espaços a operação de reflexão. E, no Maranhão, compreendendo a gênese e o processo de desenvolvimento, essa determinação da produção é forte.

A constatação do *locus* dessa produção na esfera local ratifica o indicativo da dimensão nacional, haja vista que, além das dissertações localizadas juntos às universidades públicas, foi identificado um conjunto de trabalhos que tangenciou o espaço privilegiado da produção e, acrescido às dissertações, ampliou a legitimidade da amostra.

4.1.1 Programas de Pós-Graduação: percursos formativos em face das finalidades instituidoras

Os programas de pós-graduação localizados nas IES do estado e situados nas grandes áreas do conhecimento - Ciências Humanas e Sociais - foram examinados como potencialmente capazes de fornecer materialidade para esta etapa da pesquisa, que se definiu pela observação quantitativa das produções analíticas do processo educacional sob os enfoques da ciência da história, como investigações produzidas no Maranhão.

Nesta etapa, foram identificados, no âmbito das IES no estado, 53 programas de pós-graduação *Strictu Sensu*. Na UFMA, levantamos 36, dos quais 28 de iniciativas exclusivas da instituição e 8 em rede com participação de outras IES. Na UEMA, levantamos 15 programas de pós-graduação, apresentando-se 12 como iniciativas da instituição e 3 em rede com outras instituições.

Como resultado desse levantamento, catalogamos nessas universidades 5 programas de pós-graduação *Strictu Sensu* que atenderam à especificidade do objeto estudado. Desses, 1 programa em funcionamento na UEMA e 4 na UFMA. Quanto às modalidades dos programas, 3 são acadêmicos e 2 são profissionais. Destes últimos, 1 pertence à UFMA e 1 à UEMA. Quanto aos mestrados acadêmicos todos os 3 pertencem à UFMA, conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: DEMONSTRATIVO DA PRODUÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO POR PROGRAMAS, INSTITUIÇÕES, MODALIDADE E QUANTITATIVO DE DEFESAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE	QUANT. DEFESAS	%
- Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE	-Universidade Federal do Maranhão/UFMA	Acadêmico	30	65,22
- Mestrado Profissional em História-PPGHIST/UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão/UEMA	Profissional	11	23,91
- Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade-PGCULT	- Universidade Federal do Maranhão/UFMA	Acadêmico	02	4,35
- Programa de Pós-Graduação em História-PPGHIST	- Universidade Federal do Maranhão/UFMA	Acadêmico	02	4,35
- Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB	-Universidade Federal do Maranhão/UFMA	Profissional	01	2,17
TOTAL	02	02	46	100,00

Fonte: Site dos Programas de Pós-Graduação UFMA/UEMA

Na caracterização da materialidade que refletiu o processo histórico educacional, seguimos os passos dos programas de pós-graduação em seus percursos investigativos, distinguindo as finalidades instituidoras e a natureza da formação, com vistas a explicitar as dimensões quanti-qualitativas.

Esta observância implicou o movimento de destacar os fundamentos filosófico-científicos, reafirmando que a promoção do conhecimento só é efetivamente alcançada em sua singularidade e objetividade, quando situada no contexto relacional com a ampla produção.

[...]Trata-se de compreender cada um deles em sua configuração histórica e social; compreender a sua origem, a sua natureza e a função que cada um deles exerceu e exerce na produção do ser social. Reforça-se, assim, a ideia de que nenhum deles é a

forma definitiva de produzir ciência, mas, ao contrário, todos eles são uma forma, histórica e socialmente determinada, de construir o conhecimento. (TONET, 2013a, p. 10).

4.1.1.1 Mestrados Acadêmicos

A modalidade mestrado acadêmico apontou, enquanto finalidade instituidora para a compreensão teórica dos fundamentos da reflexão do fazer histórico, como essencialidade do modo constitutivo do processo educacional, incluindo em suas análises as temáticas e questões das práticas pedagógicas e/ou educacionais, as representações educacionais, as instituições escolares etc., mas não se restringindo a estas, colocando também como prioridade a qualificação de pesquisadores para promoção da investigação científica e para a docência na educação superior.

4.1.1.1.1 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA

O Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA, modalidade mestrado acadêmico, foi criado em 1988, mas, até 1993, uma única turma havia constituído defesa, período que registrou um vácuo na abertura de novas vagas, para abrir um “[...] processo de construção da autonomia institucional para oferta do curso de mestrado”, [...], caracterizando-se como um processo de busca de consolidação” (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.).

O propósito de autonomia e consolidação do programa traduziu-se na busca de estabelecer uma tradição na pesquisa educacional no estado, intensificada pela abertura de novas turmas de mestrado e pela ampliação dos espaços de formação, pesquisa e difusão do conhecimento, conforme evidenciado na Apresentação do Programa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão constitui espaço de produção e socialização sistemática de conhecimentos científicos na área da educação, formando em nível de mestrado, docentes-pesquisadores voltados para a problemática educacional maranhense e brasileira, considerando suas interligações com o contexto internacional. Tem como objetivos específicos:

- * desenvolver formação acadêmica e científica de docentes e profissionais de instituições educacionais e de pesquisa, com base na investigação, compreensão e interpretação da educação maranhense e brasileira, visando subsidiar as transformações do sistema educacional, mediante elaboração de novas propostas de políticas educacionais;

- *desenvolver a produção científica do Núcleo de Pesquisa em Educação, em articulação com as demandas quantitativas e qualitativas do Sistema Educacional em seus diferentes níveis, buscando atender as necessidades dos diversos segmentos da sociedade;

- * promover a articulação UFMA/Educação Básica e a integração ensino (Pós-Graduação/Graduação), pesquisa e extensão, através da produção coletiva de conhecimentos científicos;

- * promover intercâmbio técnico-científico com outras IES que desenvolvem programas de pesquisa e pós-graduação em educação, visando ao fomento à pesquisa

e a atualização em temáticas relevantes no âmbito nacional e regional. [...].
(APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.)

No seio do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA, manifestaram-se três linhas de pesquisas organizadas a partir de eixos temáticos: 1) história, políticas educacionais, trabalho e formação; 2) instituições educativas, currículo, formação e trabalho docente; 3) diversidade, cultura e inclusão social. Por questão lógica, seguindo a natureza desta investigação focada na História da Educação no Maranhão, como assimilação do processo histórico educacional, identificamos a linha que incluiu a História da Educação no seu eixo organizador como potencialmente capaz de fornecer materialidade ao objeto desta investigação. Essa linha se identificou:

[...]. No campo da história da educação, inclui a história das instituições escolares e dos sujeitos sociais da educação, a cultura material e escolar e o livro, a leitura e os espaços de sociabilidade, por meio do resgate da memória, biografias e autobiografias. [...] (Site do Programa – Linhas de Pesquisa. (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.)

No âmbito das temáticas selecionadas e propostas de análises, essa linha de pesquisa enveredou pelo caminho dos novos temas e pelas vias teórico-metodológicas, estabelecidas pela crítica à pós-graduação, referenciada pela presença da transferência linear do esquema analítico da terceira geração dos Annales, como capaz de voltar o olhar da história para o cotidiano da escola como forma de penetrar na sua essencialidade. Teoricamente, inseriu-se no resgate social dos chamados excluídos da história, aqueles e aquelas que foram rejeitados à condição de lixo da história pela historiografia identificada como tradicional, incluindo fundamentalmente as manifestações de ordem do MHD.

4.1.1.1.2 Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - PGCULT/UFMA

O Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - PGCULT/UFMA iniciou suas atividades em 2009, na modalidade mestrado acadêmico, articulando-se em torno das grandes áreas de Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Emergiu da necessidade de pesquisadores desta instituição, já pertencentes a grupos registrados no CNPq, expandirem suas pesquisas acadêmicas, os quais identificaram na multi e na interdisciplinaridade caminhos potenciais de pesquisas junto à Pós-Graduação. “A ocorrência de vários grupos de pesquisa registrados no CNPq e atuantes, em muitos casos de forma interdisciplinar, criaram uma cultura de pesquisa articulada e potencial para a pós-graduação”. (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.)

Esse programa definiu dois objetivos em sua finalidade formadora: a) Institucional – preparar quadros para a docência superior no estado; b) Social – formar quadros qualificados

para o tratamento das políticas culturais convergentes aos interesses sociais do estado. A concentração da área em “Cultura e Sociedade” apontou o fazer pesquisa para o estudo da:

[...] diversidade sociocultural numa perspectiva histórica e contextualizadora, buscando um quadro atualizador das práticas sociais. Identifica limites e possibilidades da reprodução social e o papel dos diferentes atores, evidenciando como tais práticas sociais são absorvidas, recriadas e transmitidas às gerações futuras”. (Site oficial do Programa PGCULT/UFMA. (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.)

Decorrem das finalidades do programa e da sua área de concentração duas linhas de pesquisas apresentadas como capazes de dar conta da multiplicidade de ações humanas, compreendidas entre os entrelaçamentos das relações cultura e sociedade, dentre essas destacou-se:

Cultura, Educação e Tecnologia - Estudo da cultura e de suas conexões com a educação formal, informal e não-formal, considerando os fundamentos pedagógicos, o currículo, o imaginário, o meio ambiente e a diversidade cultural, a cidadania e a sustentabilidade. Investigação das formas de apropriação e difusão dos patrimônios materiais e imateriais, entendendo-os como processo dinâmico transmitido através das gerações. Relações entre patrimônio, gestão e sustentabilidade. Formas e processos de mediação da construção do conhecimento e do desenvolvimento humano, abrangendo metodologias, procedimentos e ações culturais. Investigação sobre a produção, mediação e recepção dos processos educacionais e tecnológicos, enfatizando a utilização social e cultural dessas possibilidades e recursos. (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.)

4.1.1.1.3 Programa Pós-Graduação em História-PPGHIST//UFMA

O Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão-PPGHIS/UFMA foi aprovado em reunião do Conselho Técnico-Científico do Ensino Superior da CAPES, realizada de 6 a 10 de dezembro de 2010, modalidade acadêmico. Organizado com concentração na área de “História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes”, apresentou-se em duas linhas reestruturadas a partir de 2017 com a finalidade de “[...] melhorar o trabalho de pesquisa, os interesses teóricos e metodológicos, o perfil dos docentes atuantes e a orientação geral dos projetos dos discentes” (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, n./p.) e traz como linhas de pesquisas: 1) Poderes, Políticas e Sociabilidades, em substituição à “Poder e sociabilidade; 2) Linguagens, Religiosidades e Culturas, em substituição à “Cultura e Identidades”.

4.1.1.2 Mestrados Profissionais

A modalidade mestrado profissional assinalou, enquanto finalidade instituidora para a pragmática da ação pedagógica, através da preparação para a operacionalização da ação docente na educação básica ou para gestão desse ensino, reunindo em seus fundamentos os elementos do fazer como essencialidade do seu modo constitutivo, operando sua formação e construção do conhecimento no âmbito de uma pragmática docente. Como uma das exigências do

mestrado, além da defesa da dissertação, tem a necessidade da construção de um “*produto*” de intervenção pedagógica a ela associada, característica observada nos dois programas da modalidade profissional.

Vale observarmos que, apesar de grande recorrência à história por parte dos mestrados profissionais para situar seus objetos de pesquisas, em regra a abordagem não se efetiva com base nos rigores do fazer histórico, explorando desta tão somente uma forma subsidiária para auxiliar outras abordagens científicas.

4.1.1.2.1 Mestrado Profissional em História-PPGHIST/UEMA

O Mestrado Profissional em História da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, aprovado pela CAPES em 2013, “[...] visa qualificar profissionais dedicados à docência no ensino básico e contribuir com o seu papel de agente condutor de práticas pedagógicas” (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.). Esse mestrado teve como finalidade intervir diretamente na qualificação profissional do “historiador-docente”, com o propósito de ressignificar as práticas pedagógicas, e também:

[...] reflexão sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos que envolve o campo da história, será apreendida a partir da interface entre História, Ensino e Narrativas, eixos a serem desenvolvidos e articulados a partir do conhecimento historiográfico, estratégias metodológicas e múltiplas linguagens, inseridas no cotidiano escolar”, tendo como objetivos:

- 1) Intervir no processo de formação docente e de ensino e aprendizagem na educação básica por meio da produção de livros didáticos, paradidáticos, e outros materiais pedagógicos, especialmente os que dialogam com novas tecnologias;
- 2) Fomentar a elaboração de propostas curriculares para diversos níveis de ensino e construção de diagnósticos relativos a problemas e impasses do cotidiano escolar;
- 3) Formar recursos humanos capazes de refletir e propor intervenções no campo do ensino e da aprendizagem histórica, dialogando com áreas afins, a partir da problematização da escrita e do ensino de história através de múltiplas linguagens e da discussão de problemas e propostas relativos a memórias e identidades que perpassam a cultura escolar;
- 4) Formar recursos humanos na área de Ensino de História a partir de variadas perspectivas, especialmente, formação de professores, narrativas de ensino de história, enfatizando as conexões entre memória, identidades e cultura escolar, e as imbricações entre historiografia, linguagens e ensino;
- 5) Produzir conhecimento na área de Ensino de História reunindo em um só tratamento analítico a perspectiva temporal e outras, como as abordagens de tipo estrutural ou sincrônico, características de outras ciências;
- 6) Promover a integração do saber historiográfico com os saberes próprios dos profissionais que atuam no cotidiano escolar como elemento transformador e otimizador do processo de ensino e aprendizagem;
- 7) Fomentar a relação entre a graduação e a pós-graduação, articulando estágios distintos da formação docente através da realização de atividades conjuntas (palestras, oficinas, projetos de pesquisa e extensão, estágios docentes e a oportunidade do ingresso de graduandos como alunos especiais). (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.)

Como área de concentração, o programa apresentou um eixo organizado a partir de três categorias de análise “História, Ensino e Narrativas”, articuladas por um debate que envolve o fazer histórico, suas narrativas e seu ensino como disciplina escolar, através de um elenco de temáticas voltadas para atender à especificidade do programa.

Como forma de organização da área de concentração, desdobraram-se duas linhas de pesquisas: “**Memórias, Identidades e Cultura Escolar**” e “**Historiografias, Linguagens e Ensino (antiga Historiografia e Linguagens)**”. Em comum, estas linhas de pesquisas apresentaram a preocupação em dialogar com a realidade concreta educacional maranhense, identificada com o “cotidiano escolar”, propondo-se ao enfrentamento dos diversos desafios que se apresentavam ao ensino de história como disciplina escolar.

Em comum aos elementos constitutivos das duas linhas de pesquisa, está a necessidade de transpor o fosso entre a academia e o cotidiano escolar, reunindo professores pesquisadores que aceitam sair de sua zona de conforto, restrita aos muros das Universidades, e enfrentam o desafio de dialogar diretamente com aqueles responsáveis pela ‘transposição ou mediação didática. (Apresentação do Programa. Área de Concentração e Linha de Pesquisa. (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.)

No início da apresentação dos seus fundamentos, a Linha de Pesquisa “**Memórias, Identidades e Cultura Escolar**” assinalou, como determinante histórico e filosófico-científico de sua constituição, a influência herdada da crítica à pós-graduação, acatando a proposição de concentrar a construção da História da Educação na internalidade da escola como objeto de investigação, por entenderem, em suas análises, a existência de “[...] uma cultura própria dessa instituição” (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.).

A fundamentação de um tipo de análise que desconecta a escola da realidade social mais ampla, cria a ilusão de apreensão do objeto pelo isolamento da realidade, esta é a prerrogativa de análise posta pelo “movimento novidadeiro” que, no Brasil, foi denominado de nova história cultural. As opções explícitas do programa pela dimensão, abordagens e domínios deixam claro o direcionamento pelo qual enveredou o conhecimento.

A Linha de Pesquisa “**Historiografias, Linguagens e Ensino (antiga Historiografia e Linguagens)**”, bem como a Linha de Pesquisa anterior, ambas avalizavam em suas constituições que o fazer histórico contemporâneo vinha processando-se em face à profundas transformações, e estas repercutiam diretamente no fazer histórico educacional, reconhecimento que posicionou a análise histórico educacional no âmbito da construção hermenêutica.

As transformações no campo historiográfico levaram e/ou foram acompanhadas pelo surgimento de diversas experiências didáticas que incorporam novos objetos, problemas e, especialmente, novas linguagens ao Ensino de História, campo marcado

por um intenso e profícuo debate sobre o uso de livros didáticos e paradidáticos, imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes, documentários, quadrinhos e outras linguagens no cotidiano escolar. (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, “não paginado”)

Esta Linha de Pesquisa focou-se na discussão das múltiplas linguagens na construção do conhecimento histórico, articuladas ao seu ensino como disciplina escolar, que “[...] propõe-se abrigar pesquisas que abordem linguagens instituintes do fazer historiográfico e da sua produção, apropriação e ressignificação do Ensino de História e da formação de professores [...]” (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, “não paginado”).

4.1.1.2.2 Programa de pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB

O Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB - foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, em março de 2015. A iniciativa deste programa foi do Departamento de Educação I, do Curso de Pedagogia/UFMA, responsável pela oferta das disciplinas ligadas às metodologias específicas de ensino. Situou sua área de concentração no “Ensino na Educação Básica” e desenvolveu-se em torno de uma linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem na Educação Básica”.

Tem como objetivo investigar e desenvolver procedimentos que permitam inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem na educação básica. Para atender a esse objetivo, a linha será composta pelas seguintes áreas de conhecimentos: Metodologias de Ensino; Didática, Educação Inclusiva (deficientes intelectuais, visuais e auditivos, indígenas, negros, gênero e outros); Alfabetização; Mídias e Tecnologias, que buscam conjugar as especificidades na formação docente na educação básica e as competências gerais necessárias a gestão do ensino, levando em conta as capacidades acadêmicas já instaladas na instituição. Tem-se em vista articular os saberes curriculares com a experiência concreta da sala de aula, em diferentes níveis da educação básica (da educação infantil ao ensino médio) com a experiência concreta de gestão do ensino. (APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA, 2019, n./p.)

Na sua justificativa, apresentou o consenso do professorado do Departamento de Educação I da UFMA sobre a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos, disponibilizados na graduação quanto às práticas pedagógicas e manifestou preocupações com os baixos índices das avaliações educacionais praticadas no Maranhão. Essas preocupações associadas consubstanciaram a abertura de um espaço voltado para o atendimento destas demandas, já que estas não poderiam ser contempladas na formação inicial. Visando à satisfação dessas carências de um aprofundamento sistêmico e orgânico, surgiu o PPGEEB/UFMA.

Em 2016, ocorreu a primeira entrada no programa, com defesas ocorridas em 2018. Tratou-se de um conjunto de defesas que nos permitiu constatar a tendência presente na gênese

das pesquisas, as quais se voltaram para a pragmática da ação pedagógica na educação básica, movimento epistemológico que priorizou em sua produção a dimensão do saber prático e subalternizou a dimensão teórica, respondendo de forma afirmativa à lógica dos interesses sociais estabelecidos, à medida que não fez a crítica da própria prática pedagógica que buscava aperfeiçoar.

Do conjunto das investigações catalogadas desses mestrados acadêmicos e profissionais, identificadas como produção tutelada, reuniram-se as Dissertações que compõem a próxima Tabela 2.

Tabela 2 – PRODUÇÃO TUTELADA

ORDEM	AUTOR	TÍTULO	FORMA DE CIRCULAÇÃO	EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA
01	SALDANHA, Lilian Maria Leda.	O Ensino Secundário na Primeira Década Republicana	Dissertação	Materialismo Histórico-Dialético
02	FRAGA, Lissandra Mendes.	A escola de Cegos na Historiografia da Educação Especial Maranhense	Dissertação.	História Cultural
03	COSTA, Diulinda Pavão	O Cenário Educacional na Princesa da Baixada (1920-1960).	Dissertação	História Cultural
04	FERNANDES, Robson de Lima.	Estabelecimento de Educandos Artífices do Piauí: práticas educativas e relações de poder (1849-1873)	Dissertação	História Cultural
05	FURTADO, Luciana Nathalia Morais.	A Imprensa Estudantil Liceísta Maranhense na Primeira República (1907-1930)	Dissertação	História Cultural
06	LIMA, Benedita Rosângela Leite.	Da Hereditariedade Biológica à Hereditariedade Social: o pensamento educacional do médico Achilles Lisboa (1920/1930)	Dissertação	História das Ideias
07	GOMES, Elisangela Pereira	A trajetória docente de José do Nascimento Moraes na primeira metade do século XX	Dissertação	História Cultural
08	BORGES, Almicéia Larissa Diniz	O livro e a Leitura na Imprensa Maranhense de Educação e Ensino.	Dissertação	História Cultural
09	SILVA, Diana Rocha da.	A Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903-1920)	Dissertação	História Cultural
10	TAVARES, Rachel Sousa	A Infância no Maranhão Imperial: a escolarização pública	Dissertação	História Cultural

		primária da criança pobre e livre no período de 1855-1889		
11	CARDOSO, Janeth Carvalho da Silva	As Escolas Paroquiais Capuchinhas no Interior do Maranhão (1960-1970)	Dissertação	Nova História Cultural
12	AMORIM, Elisângela Santos de.	Trajetória Educacional de Mulheres em Assentamentos de Reforma Agrária na Região Tocantina-MA.	Dissertação	História Oral
13	RIBEIRO, Vania Mondego.	A Implantação do Ensino Secundário Público Maranhense: liceu maranhense	Dissertação	Nova História Cultural
14	COSTA, Márcia Cordeiro. Em Cena,	Movimento Estudantil Acadêmico no Maranhão: 1930-1950	Dissertação	História Oral/História cultural
15	RAMOS, Maély Ferreira Holanda.	O Ensino Confessional Adventista em São Luís/MA: na reminiscência da sua Trajetória Histórica as Pistas da sua Expansão	Dissertação	História Oral/História cultural
16	ALBUQUERQUE, Selma Romana Costa de.	A Mulher Professora e o Ensino Primário do Estado do Maranhão na Década de 1960.	Dissertação	História cultural
17	PESSOA, Claudeilson Pinheiro.	A Obra Educacional dos Irmãos de Nicollet em Guimarães - MA (1955-1965)	Dissertação	História Cultural
18	RODRIGUES, Fernanda Lopes.	A Invisibilidade da Mulher Negra Maranhense no Estudo sobre a Formação da Professora na Escola Normal Pública em São Luís (1930-1945)	Dissertação	História Cultural
19	COELHO, Josivan Costa.	A Inspeção da Instrução Pública Maranhense (1843-1889)	Dissertação	Nova História Cultural
20	CASTELLANO S, Samuel Luís Velázquez.	Práticas de Leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações	Dissertação	História Oral/História de Vida
21	SILVA, Camila Ferreira Santos.	A mulher deve ser bela, deve ter graças e encantos: educação de salão na São Luís republicana (1890-1920)	Dissertação	História Cultural
22	LIMA, Noé Nicácio.	Uma Contribuição para a História do Livro Didático Maranhense: a	Dissertação	História Cultural

		obra O Maranhão, de Fran Paxeco (1913-1923)		
23	TOURINHO, Mary Angélica Costa.	As normalistas nas duas Primeiras Décadas do Século XX em São Luís do Maranhão: entre o discurso da ordem e a subversão nas práticas	Dissertação	História Cultural
24	SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias.	Vozes e Saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção	Dissertação	Nova História Cultural
25	SILVEIRA, Arlindyane Santos da	Educação e Civilidade Jesuítas no Estado do Maranhão e Grão-Pará (1680-1750)	Dissertação	História Cultural
26	SALOMÃO, Kathia.	O Ensino de Música no Maranhão (1860-1912): uma ênfase nos livros escolares de Domingos Thomaz Vellez Perdigão e Antônio Claro dos Reis Rayol	Dissertação	História Cultural
27	LICAR, Ana Caroline Neres	A Questão de Livros da Escola-Modelo Benedito Leite: cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911)	Dissertação	História Cultural
28	BOTTENTUIT, Aldimar Martins.	Os discursos dos presidentes da província sobre a instrução pública primária no Maranhão Império no período de 1870 a 1889	Dissertação	História Cultural
29	MACHADO, Marianne Christina Campos	Escrita de mulheres idosas: Dissertação identidade e empoderamento	Dissertação	História Oral
30	MARTINS, Dayse Marinho	Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902 – 2013).	Dissertação	Nova História Cultural
31	SILVA, Paula Figueiredo da	Uma história do piano em São Luís do Maranhão	Dissertação	História Oral/História Cultural
32	FERNADES, Robson de Lima	Estabelecimento de Educandos Artífices do Piauí: práticas educativas e relações de poder (1849-1873).	Dissertação	História Cultural
33	COSTA Júnior,	História e natureza na	Dissertação	História

	Flávio Pereira	correspondência entre D. Rodrigo de Sousa Coutinho e D. Diogo de Sousa (1798-1801).		Cultural/História Social
34	FRAZÃO, Benedita dos Santos Azevedo.	Benedita dos Santos Azevedo Frazão. A Articulação Pedagógica da Disciplina de História entre o 5º E 6º ano do ensino fundamental	Dissertação	História do Tempo Presente/História Cultural
35	LIMA, Orlando Wild Muller dos Santos.	As Primeiras Letras nos Sertões Maranhenses: 1824-1841	Dissertação	História do Tempo Presente
36	CRUZ, Thiago de Jesus Araújo.	Dilemas e possibilidades no Ensino de História no meio Rural de Gonçalves Dias – MA: caminhos trilhados a partir das vivências em sala de aula.	Dissertação	História do Tempo Presente/História Cultural
37	ABREU, Larissa Rachel Ribeiro de	Pela “Imortalidade” dos Objetos: uma proposta pedagógica para os museus de São Luís	Dissertação	História do Tempo Presente/História Cultural
38	SOUZA, Joana Batista de	Educação Patrimonial: passados possíveis de se preservar em Caxias-MA	Dissertação	História do Tempo Presente/História Cultural
39	SOARES, Germeson Azevedo	Problematizando a Teoria da História no Ensino de História: Práticas Pedagógicas de Professoras de História do Ensino Médio da Cidade de Bacabal, Maranhão.	Dissertação	História do Tempo Presente /História Cultural/ História Social
40	ALENCAR, Fábio Aquiles Martins de	O Leviatã sob os olhos de Minemósine: a Ditadura Civil Militar nas Trincheiras da Memória	Dissertação	História do Tempo Presente/ História Cultural
41	LISBOA, Elaine Regina Mendes Pinheiro	Brechas no Cativo: práticas educativas de mulheres escravizadas no Maranhão Oitocentista.	Dissertação	Nova História Cultural/História do Tempo Presente
42	GOMES, Márcio Henrique Baima	A história do Maranhão no currículo do ensino médio (1996 – 2016)	Dissertação	História Cultural
43	PINHEIRO, Ilma do Socorro Santana	O PRONERA e a Educação do Campo em Barra do Corda-	Dissertação	História Oral/História do Tempo Presente

		MA: Formação, Mulher do Campo e Cidadania.		
44	SANTOS, Ilma de Jesus Rabelo	A Mulher no Magistério: representações da identidade docente no maranhão republicano (1890-1940)	Dissertação	História Cultural/ História Social;
45	SAMPAIO, Mateus Yuri Givago Alhadeff	A Balaiada na Sala de Aula: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”.	Dissertação	História Social/ História Cultural;
46	OLIVEIRA, Rosângela Silva.	Do contexto histórico às idéias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na primeira república	Dissertação	Materialismo Histórico-Dialético

Fonte: Site dos Programas de Pós-Graduação

No processo de apropriação do objeto de pesquisa, primeiramente recortado das dissertações de mestrado, constatamos outras análises educacionais produzidas ao abrigo da ciência da história, manifestas em diferentes formas de circulação do conhecimento como livros, capítulos de livros e artigos/ensaios científicos, que indicavam para uma maior autonomia intelectual do autor e do próprio campo à proporção que não precisavam responder às exigências dos programas de pós-graduação, determinante que assinalou para dimensões, abordagens e domínios não contemplados pelos programas de pesquisa, importando, por isso, sua incorporação ao recorte inicial do objeto na consecução da síntese analítica local, dado representarem uma ampla abertura para compreensão do objeto de pesquisa.

Como forma de distinguir essa análise que se manifestou gozando de uma maior autonomia intelectual em relação às dissertações, caracterizada pela liberdade do autor em determinar os limites e fundamentos da pesquisa, à margem das exigências dos programas de pós-graduação, identificaremos a seguir conforme Tabela 3, como Produção Não-Tutelada. Sua maior característica foi reunir autores que se situaram externamente às exigências dos programas de pesquisa e contribuíram para ampliar a configuração do campo oportunizando a construção da sua autonomia, consolidação e legitimidade.

Tabela 3 – PRODUÇÃO NÃO-TUTELADA

ORDEM	AUTOR	TÍTULO	FORMA DE CIRCULAÇÃO	EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA
01	CASTRO, César	Infância e Trabalho	Livro	História Cultural

	Augusto	no Maranhão Provincial: uma história da casa dos educandos artífices (1841-1889)		
02	CRUZ, Mariléia dos Santos.	A Educação dos Negros na Sociedade Escravista do Maranhão Provincial	Artigo/Ensaio	História Cultural
03	CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez	Práticas Leitoras no Maranhão Primeira República: entre apropriações e representações	Livro	História Oral / História de Vida/ História Cultural
04	PAULA, Borralho, José Henrique de	Instituições, Leitores e Leituras no Maranhão em meados do Século XIX	Capítulo de livro	História Cultural
05	GALVES, Marcelo Cheche	A Sombra da Corte: impressos e público leitor no Maranhão	Capítulo de livro	Nova História Cultural
06	CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez	A Leitura e a Prática Pedagógica no Cenário político e Educacional do Maranhão na Primeira República.	Capítulo de livro	História social/ História das Mentalidades / História do Cotidiano;
07	CASTRO, Cesar Augusto.	O Artista: um jornal dedicado à indústria e às artes no Maranhão Império.	Capítulo de livro	História Cultural
08	FERREIRA, Mary Maria.	Educação Feminina e Gênero: o difícil percurso para romper com a submissão das mulheres	Capítulo de livro	História do Tempo Presente
09	MOTTA, Diomar das Graças	Omissão e inserção histórica da mulher na cultura escolar	Capítulo de livro	História Cultural
10	SANTOS, Lyndon de Araújo	A relação histórica entre o pensamento, a educação e a questão de gênero no Brasil	Capítulo de livro	História Cultural
11	SALES, Tatiane da Silva	A Mulher e a Educação Feminina em São Luís na Primeira República	Artigo/Ensaio	História Cultural
12	CASTRO, César Augusto	Os Usos e as Tipologias dos Materiais Escolares no Maranhão Oitocentista	Capítulo de livro	Nova História Cultural
13	NUNES, Iran de Maria Leitão	Profissão Docente: marcos de um percurso.	Capítulo de livro	História Cultural
14	MOTTA, Diomar das Graças; FRAZÃO, Maria	O Empoderamento de Mulheres Diretoras	Capítulo de livro	História Cultural

	das Dores Cardoso.			
15	LICAR, Ana Carolina Neres	Os Mestres e a Escola: Relações de poder no campo educacional maranhense.	Artigo/Ensaio	História Cultural
16	COSTA, Márcia Cordeiro; CASTRO, Cesar Augusto Castro.	Os Impressos Periódicos para a História da Educação: o lugar de memória.	Capítulo de livro	História Cultural
17	ABRANTES, Elizabeth Sousa República	Dote Profissional: o magistério feminino em São Luís na Primeira República	Capítulo de livro	História Cultural
18	MOTTA, Diomar das Graças.	O Espelho nas Relações de Gênero no fazer Historiográfico na Educação Maranhense	Capítulo de livro	História Cultural
19	CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez	Práticas Escolares na Casa dos educandos Artífices Maranhense.	Capítulo de livro	História Cultural
20	NUNES, Iran de Maria Leitão.	Vida e Formação de Professores: os primórdios da formação de educadores maristas para atuação no Colégio “São Francisco de Paula	Capítulo de livro	História Cultural
21	SANTOS, Lyndon de Araújo	História das Religiões e História da Educação: um debate sobre as fontes.	Capítulo de livro	História Cultural
22	RIBEIRO, Vânia Mondego; MOTTA, Diomar das Graças	Historicizando o ensino secundário	Artigo/Ensaio	História Cultural
23	COSTA, Diulinda Pavão; CASTRO, Cesar Augusto	A Formação das Elites através das Festas Escolares do Ginásio Pinheirense	Capítulo de livro	História Cultural
24	CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez	Os Artefatos Culturais na Escola Modelo Benedito Leite	Capítulo de livro	História Cultural
25	CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez	Os Livros Escolares nas Instituições de Ensino no Maranhão Imperial	Capítulo de livro	Nova História Cultural
26	CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis	O Gabinete Português de Leitura: o lugar do livro e da leitura no Maranhão	Artigo/Ensaio	História Cultural

	Velázquez	oitocentista.		
27	SILVA, Diana Rocha da. 1903 – 1920).	A Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903 – 1920).	Capítulo de livro	História Cultural
28	CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez	A Circulação do Livro de Classe Francês no Maranhão Império. Castellanos	Capítulo de livro	História Cultural
29	CASTRO, Cesar Augusto	Leituras Deslegitimadas ao Ritmo dos Tambores de São Luís	Capítulo de livro	História Cultural
30	CAMARA, Silva de; RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento.	O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa o Maranhão; provocações e marcas de um percurso em andamento	Capítulo de livro	História Cultural
31	MARTINS, Leoneide Maria Brito.	Letramento Literário e o processo de Formação de Leitores no Ambiente Escolar	Capítulo de livro	História Cultural
32	FERREIRA, Maria Mary sociedade leitora	Bibliotecas Municipais no Brasil e Políticas Públicas: uma história do tempo para construir uma sociedade leitora	Capítulo de livro	História Cultural
33	GALVES, Marcelo Cheche; BASÍLIO, Romário Sampaio; PINTO, Lucas Gomes Carvalho.	Gramáticas e Dicionários em Circulação pelo Maranhão no Início do Oitocentos	Capítulo de livro	História Cultural
34	ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva.	Formação de Professores e Alfabetizadores: história, percursos e memórias de uma experiência formadora pela extensão universitária	Capítulo de livro	História Cultural
35	ATAÍDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão.	Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental	Artigo/Ensaio	História Cultural
36	CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez	O Livro no Maranhão Império (1822 – 1889). Ed. EDUFMA; Café & Lápis. São Luís, 2017.	Capítulo de livro	História das Mentalidades/História Cultural/História Oral
37	CRUZ, Mariléia dos Santos	Nascimento Moraes e seu Pensamento	Artigo/Ensaio	História Cultural

		Educacional Inclusivo com as Escolas para Crianças Pobres		
38	FERREIRA, May Guimarães; ALENCAR, Maria da Gloria Serra Pinto de; MARTINS, Manoel de Jesus Barros	Recuperação Bibliográfica da História da Educação	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético
39	PESSOA, Claudeilson Pinheiro; CASTRO, César Augusto	O Cenário Educacional Vimarense e suas práticas educativas (1855-1955): das escolas isoladas ao Grupo Escolar Dr. Urbano Santos	Artigo/Ensaio	História Cultural
40	CASTRO, César Augusto	Controlar e disciplinar a vida escolar: a ação da inspetoria da instrução pública no Maranhão (1844-1889)	Artigo/Ensaio	História Cultural
41	CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez.	As doenças e o controle dos desejos corporais dos meninos recolhidos em instituições educativas maranhenses no oitocentos. Cadernos de História da Educação, v.15, n.1, p. 222-241, jan.-abr. 2016	Artigo/Ensaio	História Cultural
42	CASTRO, Cesar Augusto	A legislação como fonte para a História da Instrução Primária Maranhense.	Artigo/Ensaio	História Cultural
43	SILVA, Diana Rocha da; CASTRO, Cesar Augusto	A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão	Artigo/Ensaio	História Cultural
44	CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez	O Catálogo como Fonte para a História (do livro, da leitura e da educação) no Maranhão Império. Cadernos de História da Educação – v. 12, n. 2 – jul./dez. 2013	Artigo/Ensaio	História Cultural
45	MOTTA, Diomar das Graças.	A Inserção de um Contexto Situado no Legado da Produção Historiográfica da Educação. ANPUH –	Artigo/Ensaio	História Cultural

		XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.		
46	SEGADILHA, Delcineide Maria Ferreira; PAIVA, Marlúcia Menezes de	Escola Modelo Benedito Leite no Contexto de Produção da Modernidade Educacional em São Luís-MA.	Artigo/Ensaio	História Cultural
47	SILVA, Alexandre Ribeiro e	Princípios de Modernização da Instrução Pública no Maranhão Imperial: análise de conteúdo dos relatórios de presidentes da província (1866-1884). XII Jornada do HISTEDBR	Artigo/Ensaio	História Cultural
48	CASTRO, César Augusto.	O Ensino Agrícola no Maranhão Imperial	Artigo/Ensaio	História Cultural
49	CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; COELHO, Josivan Costa	Inspetoria da Instrução Pública e Profissão Docente no Maranhão Império	Artigo/Ensaio	História Cultural
50	TOURINHO, Mary Angélica Costa; MOTTA, Diomar das Graças.	As Normalistas no início do Século XX em São Luís do Maranhão: ações e mobilizações estudantis.	Artigo/Ensaio	História Cultural
51	ABRANTES, Elizabeth Sousa	Conselhos para as Moças – a educação feminina nos periódicos do século XIX.	Artigo/Ensaio	História Cultural
52	BORGES, Almicéia Larissa Diniz; SILVA, Diana Rocha da; MENDES, Márcio Jorge Souza	Educação pública maranhense: um olhar sobre a instrução pública a partir de leis, decretos e regulamentos.	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético
53	ROSAR, Maria de Fátima; CABRAL, Maria Regina; SOUSA, Miriam Santos de.	A Historiografia em Construção nos Processos de Ensino e Pesquisa da História da Educação no Brasil.	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético
54	CASTRO, Cesar Augusto	A Educação da Infância Desvalida no Maranhão Oitocentista: a casa de educandos artífices	Artigo/Ensaio	História Cultural

55	ROSAR, Maria de Fátima Felix; SOUSA, Miriam Santos de.	As políticas educacionais no contexto do estado neoliberal na américa latina	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético
56	ROSAR, Maria de de Fátima Felix	A política educacional nas primeiras décadas do século xxi: formas de expansão dos interesses das classes dominantes na história da educação nacional	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético
57	ROSAR, Maria de Fátima	Historicidade de uma análise sobre o empresariamento da educação no Brasil	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético
58	ROSAR, Maria de Fátima Félix	Categorias fundamentais para a historiografia da educação na segunda década do século xxi	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético
59	NASCIMENTO, Alberico Francisco do.	O protagonismo do Sinasefe: estrutura organizacional, lutas e desafios da seção Monte Castelo no Instituto Federal	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético
60	ROSAR, Maria de Fátima Félix	O significado epistemológico e político da metáfora da navegação para uma leitura da história da educação brasileira, a partir dos Anos 80	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético
61	MELO, Sandra Maria Barros Alves.	Formação de Professores: O Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973)	Artigo/Ensaio	Materialismo Histórico-Dialético

Fonte: Livros, capítulos de livro, ensaios/artigos científicos.

A materialidade catalogada junto aos programas das universidades públicas Federal e Estadual do Maranhão foi reunida à reflexão que se desenvolveu em paralelo a eles, definiu a empiricidade local, atribuindo-lhe regularidade e sistematicidade. De uma maneira efetiva, a produção contemporânea no estado do Maranhão inicia-se em 1991, quando a primeira turma, cuja entrada no PPGE/UFMA deu-se em 1988, realizou a defesa da primeira dissertação estendendo-se pelos anos seguintes.

Durante o período de 21 anos, somente esse programa se manteve funcionando no estado, mas a oferta foi ampliada a partir de 2009, 2010, 2013 e 2015, com a implantação de mais dois mestrados acadêmicos, e dois profissionais com abertura para o debate em foco.

A indubitável constatação empírica do crescimento que envolveu a História da Educação contemporânea no Maranhão¹⁴ especialmente nas últimas duas décadas (1998-2018), incrementada pela presença de novos programas de pesquisa, implicou, da expansão do conhecimento, a observação do debate epistemológico e gnosiológico, assim como o vínculo ontológico, submetendo as análises ao seu próprio processo de produção em relação a totalidades mais abrangentes que lhes envolvem, a saber, a história da educação brasileira, e a própria história do Brasil.

A crítica quantitativa efetivou-se como propedêutica à epistemológica e à gnosiológica explicitando a expressão material em suas inclinações. “Reconstruir as condições de produção e de possibilidade do texto significa igualmente reinscrevê-lo no cenário em que foi produzido, em diálogo com outros textos e supondo certo tipo de leitor” (GUIMARÃES, 2010, p. 11). Como elementos constitutivos internos do campo de conhecimento, foram potencializados os métodos de construção das pesquisas abordados em suas singularidades.

O crescimento quantitativo das análises justificou o esforço de compreensão da processualidade das perspectivas teórico-metodológicas presentes no seu desenvolvimento, explicitando os modos que operaram seus pressupostos, como via de contribuir para a autonomia e consolidação da análise através de sua própria constituição.

Os problemas postos pela pesquisa histórica em educação, em nosso caso a que se ocupa dos estudos entre educação e política, buscando expressar suas mediações enquanto relação histórica, temos levado a pensar a História, suas relações com as demais ciências e as ideologias, os desafios teóricos de seu estudo, bem como sobre a dupla problemática do seu objeto, a ontologia e a metodologia. Questões complexas que, todavia, não podem ser ignoradas no processo de pesquisa. (MORAES, 1993, p. 139)

4.2 Expressões Numéricas dos elementos constitutivos do campo: produções tuteladas e não-tuteladas

Partindo do princípio de que a ferramenta quantitativa de pesquisa requer para seu uso a presença do tratamento matemático dos dados como possibilidade classificatória do fenômeno observado, elaboramos as tabelas dos elementos empíricos constitutivos do campo,

¹⁴Sobre a formação da área da pesquisa histórica educacional no Maranhão, anterior ao recorte do tempo histórico deste objeto de pesquisa, consultar Motta (2009) texto intitulado “*A inserção de um contexto situado no legado da produção historiográfica da educação*”. A autora identifica uma produção historiográfica da história do Maranhão, que ainda não tendo a preocupação com o fazer histórico educacional propriamente elaborado, em muitos momentos tangencia o objeto educação.

relacionando-os por meio de percentagens tracejadas entre os domínios absoluto e relativo da produção. A mediação numérica situou as inclinações quantitativas numa relação que vai da singularidade das pesquisas à totalidade particular do campo, verificando as incidências, na busca de identificar a conformação contemporânea.

Os elementos constitutivos da pesquisa, identificados por períodos investigados, espaços examinados e eixos temáticos, limitaram suas expressões relativas diretamente às quantidades absolutas das expressões totais da produção (107 pesquisas), separadas em dois blocos, tuteladas (46 pesquisas) e não-tuteladas (61 pesquisas), identificados em todas as pesquisas cada um desses elementos, que foram agrupados em torno das maiores incidências relacionados segundo a ordem decrescente de aparições. Já os demais elementos característicos da pesquisa como natureza das fontes, fontes mais utilizadas, autores de referência e epistemologias históricas ultrapassaram o quantitativo absoluto de pesquisas em razão do número de incidências em cada trabalho.

Os programas de pós-graduação têm como foco duas diferentes modalidades de formação, mas em ambas existe o caráter de obrigatoriedade da defesa da dissertação para obtenção do título de mestre, gerando análises históricas do processo educacional, material empírico que compõe a amostra desta pesquisa. Contudo não perdemos de vista na elaboração da síntese analítica que as finalidades instituidoras dos programas de pós-graduação – acadêmico ou profissional – reverberaram de formas distintas no conhecer da realidade educacional, pelo caminho da perspectiva histórica.

Os aspectos materiais preconizaram a importância de dimensionar o movimento de assimilação da realidade educacional, situando o historiador da História da Educação como agente da história que não age às cegas, mas orientado por finalidades, constituindo-se o resultado final de suas pesquisas como conhecimento da realidade que reverbera no próprio conhecimento elaborado e na sociedade que lhe instituiu.

A forma expressa através da singularidade dos números manifestos nas pesquisas traduziu da realidade local a constituição de sua totalidade particular. Ao mesmo tempo, permitiu compreender o movimento das transformações quantitativas, bem como as qualitativas como sendo as que alteram a natureza filosófico-científica, posta em relação a uma determinada vinculação ontológica, enquanto concepção de realidade social como totalidade mais abrangente.

O peso das inclinações numéricas, evidenciado pelas ausências ou fracas aparições no campo, apontou, diretamente, para os interesses que o movimentaram, refletindo os caminhos para compreender a gênese e desenvolvimento em suas formas interpretativas e explicativas da

realidade educacional em suas relações sociais. Com vistas a uma maior especificidade de cada elemento que materializou o campo da História da Educação no Maranhão, foram elaboradas 3 tabelas para melhor detalhar a exposição, identificando a produção total por elemento constitutivo, tal qual, em separado os blocos de produção tutelada e produção não-tutelada.

4.2.1 Períodos investigados

Tabela 4 - INCIDÊNCIA POR PERÍODO INVESTIGADO – PRODUÇÃO TOTAL

ORDEM DECRESCENTE DE DOMÍNIO	INCIDÊNCIA – PERÍODOS INVESTIGADOS	%
Século XX	33	30,84
Século XIX	33	30,84
Séculos (Intervalo entre XIX-XX)	14	13,08
Século XXI	13	12,14
Séculos (Intervalo entre XX-XXI)	07	6,54
Século (Não define)	03	2,80
Século XVIII	01	0,94
Século XVII	01	0,94
Séculos (Intervalo entre XV-XVI)	01	0,94
Colônia aos dias atuais	01	0,94
TOTAL	107	100,00

Fonte: Dissertações; livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

Tabela 5 - INCIDÊNCIA POR PERÍODO INVESTIGADO - PRODUÇÃO TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE DE DOMÍNIO	INCIDÊNCIA – PERÍODOS INVESTIGADOS	%
Século XX	18	39,13
Século XIX	10	21,73
Século XXI	08	17,40
Séculos (Intervalo entre XIX e XX)	05	10,87
Século (Intervalo entre XX e XXI)	03	6,52
Séculos (Intervalo entre XVIII e XIX)	01	2,18
Século (Intervalo entre XV e XVI)	01	2,18
TOTAL	46	100,00

Fonte: Livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

Tabela 6 - INCIDÊNCIAS POR PERÍODOS INVESTIGADOS - PRODUÇÃO NÃO-TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE DE DOMÍNIO	INCIDÊNCIA – PERÍODOS INVESTIGADOS	%
Século XIX	23	37,70
Século XX	15	24,60
Séculos (Intervalo entre XIX-XX)	09	14,75
Século XXI	05	8,19
Séculos (Intervalo entre XX-XXI)	04	6,56
Século (Não define)	03	4,91
Século XVII	01	1,64
Colônia aos dias atuais	01	1,64
TOTAL	61	100,00

Fonte: Livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

A forma de classificação dos períodos investigados se deu com base nos marcos do tempo do processo histórico nacional, organizado através dos séculos, que se desdobram em:

Colônia (1500-1821), período compreendido entre os séculos XVI e o primeiro quartel do século XIX); Império (1822-1888), período inserido no século XIX; República (1889- aos dias atuais), envolve a última década do século XIX até os anos atuais do século XXI, sem fazer distinção entre as diversas Repúblicas.

Na esfera geral da produção, os quatro períodos mais investigados foram os séculos XIX e XX com 33 pesquisas cada, o que equivale a 61,68%, seguidos do intervalo entre os séculos XIX e XX com 14 investigações, equivalente a 13,08%, e, em seguida, o século XXI com 13 pesquisas, relativas a 12,14%. A reunião dos quatro períodos mais estudados alcança 86,90%. Na quinta posição, despontou o intervalo entre os séculos XX e XXI com 7 produções relativas a 6,60%. Neste bloco, apareceram com apenas 1 incidência os séculos XVII, XVIII e uma pesquisa que recortou o tempo da colônia até o século XXI. Ainda nesse conjunto, foram localizadas 3 pesquisas que não definiram o recorte temporal.

No bloco da produção tutelada, o predomínio coube a 3 períodos como os mais estudados, incluindo o Século XX com 18 trabalhos correspondentes a 39,13%; seguido dos séculos XIX com 10, correspondendo a 21,73%; em terceiro o século XXI com 08 trabalhos correspondentes a 17,33%. Com 5 trabalhos, insurgiu-se o intervalo entre os séculos XIX e XX e o intervalo entre os séculos XV e XVI com 3, respectivamente com 10,86% e 6,50%. Os três períodos mais estudados equivalem a 78,19%, seguindo a gradação decrescente dos interesses como menos estudados. Timidamente, emergiram os intervalos compreendidos entre os séculos XV-XVI e XVIII-XIX.

No bloco da produção não-tutelada, o destaque coube ao século XIX com 23 pesquisas correspondentes a 37,70%, seguido do século XX com 15 trabalhos equivalentes a 24,59%. Em terceiro lugar, figurou a intersecção entre os séculos XIX-XX com 9 trabalhos, atingindo 14,75%. O século XXI apareceu com 5 pesquisas e o intervalo entre os séculos XX e XXI como 4, respectivamente, 8,19% e 6,56%, esses períodos mais investigados corresponderam a 91,79%. Considerando a gradação decrescente dos interesses, foi com relação ao século XVII que verificamos o menor interesse dos pesquisadores, emergindo com uma tímida participação, 1 pesquisa equivalente a 1,64% da produção total.

Comparados os dois blocos de produções, os períodos pesquisados incidiram interesses em temporalidades distintas, tutelada no século XX, enquanto a não-tutelada no século XIX com domínios percentuais próximos, respectivamente, 39,13% e 37,70%, portanto, nos dois blocos de produção, esses séculos assinalaram os períodos que mais suscitaram inquietações nos pesquisadores locais. Nesse procedimento de gradação dos interesses pelos períodos

investigados, a produção tutelada revelou menor interesse nos intervalos compreendidos entre os séculos XVIII-XIX e XV-XVI, correspondentes a 4,36%, enquanto a não-tutelada, o mínimo interesse incidu sobre o século XVII e da Colônia aos dias atuais com apenas 3,28%. Desta configuração, foi possível inferir o fraco interesse pelo período da história do Brasil identificado como colonial por parte da produção tutelada e a sua completa ausência junto a não-tutelada.

Indagar sobre os períodos investigados como elemento de compleição da pesquisa esquadrinhou os períodos da História da Educação no Maranhão, indicando, no fluxo mais vasto da História, os que mais suscitaram problemas em relação ao fenômeno educacional, dado ressaltante da realidade maranhense por se explicar como tributária dessa realidade Histórica mais abrangente.

Esse elemento revestiu-se de grande relevância porque permitiu relacionar os períodos investigados na realidade local, com os fatos e acontecimentos do processo histórico brasileiro e do processo histórico educacional brasileiro como totalidades mais abrangentes que dialogam na determinação de sua particularidade.

4.2.2 Espaços geográficos examinados

Tabela 7 - ESPAÇOS GEOGRÁFICOS EXAMINADOS - PRODUÇÃO TOTAL

ORDEM DECRESCENTE DE DOMÍNIO DOS ESPAÇOS GEOGRÁFICOS EXAMINADOS	INCIDÊNCIA - ESPAÇOS GEOGRÁFICOS EXAMINADOS	%
Maranhão	57	53,28
São Luís	18	16,82
Brasil	18	16,82
Interiores do Estado do Maranhão	10	9,34
Indefinido	04	3,74
TOTAL	107	100,00

Fonte: Fonte: Dissertações; livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

Tabela 8 - ESPAÇOS GEOGRÁFICOS EXAMINADOS - PRODUÇÃO TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE DE DOMÍNIO DOS ESPAÇOS GEOGRÁFICOS EXAMINADOS	INCIDÊNCIA - ESPAÇOS GEOGRÁFICOS EXAMINADOS	%
Maranhão	24	5 2,18
São Luís	12	2 6,08
Interiores do Estado do Maranhão	07	1 5,22
Brasil	02	4 ,35
Indefinido	01	2 ,17
TOTAL	46	100,00

Fonte: Dissertações oriundas dos diversos programas de Pós-Graduação

Tabela 9 - ESPAÇOS GEOGRÁFICOS EXAMINADOS - PRODUÇÃO NÃO-TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE DE DOMÍNIO DOS ESPAÇOS GEOGRÁFICOS EXAMINADOS	INCIDÊNCIA - ESPAÇOS GEOGRÁFICOS EXAMINADOS	%
Maranhão	33	5 4,10
Brasil	16	2 6,22
São Luís	06	9 ,84
Interiores do Estado do Maranhão	03	4 ,92
Indefinido	03	4 ,92
TOTAL	61	100,00

Fonte: Livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

O recorte espacial geográfico, objeto desta síntese analítica, conforme já apontado, é o estado do Maranhão como espaço de construção do conhecimento. A busca da empiricidade do objeto, contudo, não se restringiu exclusivamente à procura pela História da educação sobre o Maranhão, mas se lançou em direção ao amplo conjunto da reflexão desenvolvida pelos pesquisadores no estado, que em suas análises voltaram-se para o processo educacional ao abrigo da ciência da história, contribuindo para a configuração do campo local. Assim, autores radicados no Maranhão que produziram suas pesquisas em outros espaços geográficos não compuseram esta amostra.

O espaço geográfico recortado sinaliza com as inclinações numéricas para os interesses no *locus* de sua realização, destacando aqueles que suscitaram problematizações em relação ao processo educacional, indicando que mereciam atenção privilegiada, certamente, por terem demonstrado uma realidade permeada de problemas a serem respondidos. Óbvio se impõe que não se pode pensar em encontrar problemas onde eles não existem, logo, os espaços geográficos investigados nos quais incidiram os maiores números de pesquisas, preocupando-se em refletir sobre o fenômeno educação a interesse da História, são aqueles que se revelaram mais problemáticos no processo histórico educacional.

No conjunto dos trabalhos, despontaram recortes espaciais que compreenderam o estado do Maranhão, São Luís (Capital do estado), interiores do estado do Maranhão e o Brasil. Nessa totalidade, o predomínio se deu em torno do Maranhão com 57 pesquisas, o equivalente a 53,27%; em segundo, vieram São Luís (Capital do estado) e Brasil, com 18 trabalhos cada, correspondentes a 33,64%; na terceira posição, despontaram os interiores do estado com 10 aparições, alcançando 9,34%; finalmente, com 4 trabalhos, emergiram os indefinidos, ou seja, sem uma definição clara do espaço investigado, equivalente a 3,73%.

Na produção tutelada, observada em separado as 46 pesquisas, sobressai-se o Maranhão com 24, correspondendo a 52,17%; em segundo, São Luís, com 12 investigações equivalente a 26,08%; em terceiro, os interiores do estado com 7 pesquisas, figurando com 15,21%; em quarto lugar, o Brasil, com 2 pesquisas, alcançando 4,34%; na condição de indefinido, apareceu 1 trabalho com 2,17%.

O bloco de produção não-tutelada apresentou 61 pesquisas. Entre essas, com 33 sobressaiu-se o Maranhão, com 54,09%; em segundo lugar, o Brasil, com 16, alcançando 26,22%. Esses espaços despontaram com as maiores incidências e reuniram 49 investigações, correspondendo a 80,31%. Dentre os espaços de menores incidências, surgiu, em terceira posição, São Luís, com 6, atingindo 9,83%; em quarto, apareceram os interiores do estado do Maranhão e indefinidos, com 3 cada um, equivalentes a 9,84%, os quais reunidos somaram 12 e alcançaram 19,67%.

Examinado em separado, as produções ou o seu conjunto, o espaço geográfico mais pesquisado é o estado do Maranhão. Mas o que se constituiu, ao mesmo tempo, um dado animador para a autonomia e consolidação da pesquisa, formulado pelo esforço de compreender o processo histórico educacional local na totalidade do estado, revelou a fraca preocupação com São Luís (Capital do estado), com os interiores do estado e o Brasil como espaços geográficos de reflexão, suscitando muito do trabalho investigativo que o historiador da História da educação no Maranhão tem a realizar.

Inelutavelmente, os problemas históricos a serem investigados só podem ser lançados em direção a um tema que, ao longo do processo educacional, revelou-se carente de explicitação e materializou-se numa relação espaço-tempo. Assim, sobre os espaços e tempos investigados recaíram os problemas identificados como lacunares de explicitação. Tendo o problema da pesquisa seu ancoradouro na relação tema-espaço-tempo, tornou-se evidente, por esse raciocínio, que o espaço que mais apresentou problemas para os investigadores atuando no campo local tratou-se do estado do Maranhão, surgindo os demais espaços como inquietações posteriores.

4.2.3 Eixos Temáticos Investigados

Tabela 10 - EIXOS TEMÁTICOS INVESTIGADOS - PRODUÇÃO TOTAL

ORDEM DECRESCENTE DOS EIXOS TEMÁTICOS INVESTIGADOS	INCIDÊNCIA DE TEMAS INVESTIGADOS	%
Instituições escolares	17	15,89
Educação e gênero	16	14,95
Livros e práticas leitoras	13	12,14
Saberes escolares	10	9,35
Profissão docente	08	7,48

Práticas educativas		07	6,54
Livro didático/Cultura material escolar		06	5,61
Fontes históricas		05	4,67
Disciplinas escolares		04	3,74
Historiografia da educação		04	3,74
Ideias pedagógicas		04	3,74
Gestão educacional		03	2,80
Sistema de ensino		02	1,87
Políticas públicas de educação		02	1,87
Disciplinamento escolar		02	1,87
Movimento estudantil		02	1,87
Festa Escolar		01	0,93
Educação Popular		01	0,93
TOTAL	18	107	100,00

Fonte: Dissertações; livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

Tabela 11 - EIXOS TEMÁTICOS INVESTIGADOS - PRODUÇÃO TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE DOS EIXOS TEMÁTICOS INVESTIGADOS	INCIDÊNCIA DE TEMAS INVESTIGADOS	%	
Instituições Escolares	10	21,73	
Educação e Gênero	10	21,73	
Saberes Escolares	06	13,04	
Práticas Educativas	04	8,77	
Disciplinas Escolares	04	8,69	
Livros e Práticas Leitoras	03	6,52	
Livro Didático/Cultura Material Escolar	03	6,52	
Ideias Pedagógicas	02	4,35	
Profissão Docente	01	2,17	
Movimento Estudantil	01	2,17	
Gestão Educacional	01	2,17	
Sistema de Ensino	01	2,17	
TOTAL	12	46	100,00

Fonte: Dissertações - programas de Pós-Graduação – UFMA/UEMA

Tabela 12 - EIXOS TEMÁTICOS INVESTIGADOS - PRODUÇÃO NÃO-TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE DOS EIXOS TEMÁTICOS INVESTIGADOS	INCIDÊNCIA DE TEMAS INVESTIGADOS	%	
Livros e práticas leitoras	10	16,40	
Profissão docente	07	11,48	
Instituições escolares	07	11,48	
Educação e gênero	06	9,83	
Metodologia/Fontes históricas	05	8,19	
Historiografia da educação	04	6,55	
Saberes escolares	04	6,55	
Práticas educativas	03	4,91	
Livro Didático/Cultura material escolar	03	4,91	
Disciplinamento escolar	02	3,27	
Ideias pedagógicas	02	3,27	
Gestão educacional	02	3,27	
Políticas públicas de educação	02	3,27	
Festas Escolares	01	1,63	
sistema de ensino	01	1,63	
movimento estudantil	01	1,63	
educação popular	01	1,63	
TOTAL	17	61	100,00

Fonte: Livros; Capítulos de Livros; Artigos/Ensaio Científicos

Os eixos temáticos são referências direta aos objetos das pesquisas e efetivaram-se como expressões aglutinadoras dos temas reunidos no conjunto da produção, exprimindo os subdomínios da educação que despertaram maiores inquietações no processo educacional a serem explicitadas pela investigação histórica. Os 107 temas separados por subdomínios, convergiram para 18 eixos temáticos conforme *Tabela 10 – Eixos temáticos investigados - produção total* minudenciada no *Anexo N° 02*: Instituições escolares, Educação e gênero, Livros e práticas leitoras, Saberes escolares, Profissão docente, Práticas educativas, Livro didático/Cultura material escolar, Fontes históricas, Disciplinas escolares, Historiografia da educação, Ideias pedagógicas, Gestão educacional, Sistema de ensino, Políticas públicas de educação, Disciplinamento escolar, Movimento estudantil, Educação popular e Festa escolar¹⁵.

Esses eixos apontaram para as temáticas que, ao longo da reflexão do processo histórico educacional, revelaram-se subdomínios fortes da História da Educação. Muitas se destacaram de tal maneira no âmbito quantitativo das investigações a ponto de, aparentemente, apresentarem-se autônomas em relação ao campo, trazendo ainda mais complexidade para o debate da natureza e especificidade da história da educação.

Dos 18 eixos temáticos apurados no conjunto analisado, 5 destacaram-se quantitativamente como os mais pesquisados: “instituições escolares”, com 17 temas equivalente a 16,03%; em segundo lugar, “educação e gênero”, com 16 temas, alcançando 15,09%; em terceiro, apontou “livros e práticas leitoras”, com 13 temas, correspondendo a 12,26%; em quarta posição, “saberes escolares”, com 10 temas, equivalente 9,43%; na quinta, “profissão docente”, com 8 temas relativas a 7,54%. Esses eixos temáticos de maiores incidências corresponderam a 60,35% da produção total reunindo 64 temas. Os 42 temas restantes aglutinaram-se em torno de 12 eixos temáticos considerados de menores incidências e figuraram com o equivalente a 39,65%.

No bloco produção tutelada, os 4 eixos temáticos que mais comportaram temas emergindo com as maiores preocupações foram “Instituições Escolares” e “Educação e Gênero”, com 10 temas, cada um equivalente a 21,73%; em segundo, “Saberes Escolares”, com 6 temas relativos a 13,04%; em terceiro, “Práticas Educativas” e “Disciplinas Escolares”, cada um com 4 temas, alcançando 17,78%; em quarto, “Livros e Práticas Leitoras”, “Livro Didático

¹⁵A Tabela 10 e o Anexo 01 devem ser analisados de forma a se complementarem. à medida que o segundo revela como os eixos temáticos se constituíram, indicando a explicitação dos conteúdos neles inseridos, apontado para o tipo de pesquisa utilizada: quanti-qualitativa.

e “Cultura Material Escolar”, com 3 temas cada um, o equivalente a 13,34%. Esses eixos temáticos comportaram 40 temas dos 46 identificados no bloco, figurando com 87%. Os demais eixos, considerados de menores incidências num total de 5, ideias pedagógicas, emergem 2 vezes, e os demais, profissão docente, movimento estudantil, gestão educacional e sistema de ensino, apenas uma vez cada.

A produção não-tutelada assinalou com as maiores incidências para os eixos temáticos “Livros e Práticas Leitoras”, com 10 temas relativo a 16,39%; em seguida, “Profissão Docente” e “Instituições Escolares” com 7 temas cada alcançando 22,94%; na terceira posição, “Educação e Gênero”, com 6 temas, figurando com 9,83%; em quarto, “Metodologia/Fontes Históricas”, com 5 temas relativos a 9,83%; em quinto, emergiram “Historiografia da Educação” e “Saberes Escolares”, com 4 temas cada e atingiram 13,12%. Esses eixos postos com os de maiores incidências comportaram 43 temas relativos a um total de 61.

Nessa produção não-tutelada, os 18 temas restantes foram acolhidos por 10 eixos temáticos estimados de menores incidências, figurando entre esses: “Práticas educativas, Livro didático/Cultura material escolar, Disciplinamento escolar, Ideias pedagógicas, Gestão educacional, Políticas públicas de educação, Festas escolares, Sistema de ensino, Movimento estudantil, Educação popular.

A recepção dos temas pelos eixos temáticos revelou uma relação inversamente proporcional que apontou 5 eixos temáticos concentrando a maioria dos temas, alcançando um percentual de mais 60% da produção. Em contrapartida, a distribuição dos demais temas exigiu uma maior quantidade de eixos temáticos para se exprimirem, apontando que quanto mais eixos temáticos são necessários para receber uma menor quantidade de temas maior o caráter fragmentário do objeto educação.

A incidência dos temas, organizados em eixos temáticos, indicou que o campo local desde sua gênese e por todo o desenvolvimento, esteve alinhado com a crítica a pós-graduação, constituindo-se por privilegiar a adoção de temáticas profundamente particularizadas e pela rejeição das temáticas de amplo alcance, que exigiam para sua compreensão e explicação as metanarrativas com base na totalidade, nos dois blocos, os eixos temáticos que mais se destacaram foram: Livros e práticas leitoras, Instituições escolares e Educação e gênero.

4.2.4 Natureza das fontes

Tabela 13 - NATUREZA DAS FONTES - PRODUÇÃO TOTAL

ORDEM DECRESCENTE DA NATUREZA DAS FONTES	INCIDÊNCIA DA NATUREZA DAS FONTES	%
Escrita	107	88,43
Oral	08	6,61

Imagética		03	2,48
Digital		03	2,48
TOTAL	04	121	100,00

Fonte: Dissertações; livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

Tabela 14 - NATUREZA DAS FONTES - PRODUÇÃO TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE DA NATUREZA DAS FONTES		INCIDÊNCIA DA NATUREZA DAS FONTES	%
Escrita		46	79,31
Oral		07	12,07
Digital		03	5,17
Imagética		02	3,45
TOTAL	04	58	100,00

Fonte: Dissertações oriundas dos diversos programas de Pós-Graduação

Tabela 15 - NATUREZA DAS FONTES - PRODUÇÃO NÃO-TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE DA NATUREZA DAS FONTES		INCIDÊNCIA DA NATUREZA DAS FONTES	%
Escrita		61	96,82
Oral		01	1,59
Imagética		01	1,59
TOTAL	03	63	100,00

Fonte: Livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

A crítica preocupou-se com a natureza das fontes, de onde brotavam para serem consultadas em face à produção do conhecimento, bem como voltou-se para a desconstrução daquelas em uso no processo de reflexão em curso, e para a legitimação de novas possibilidades. Também se referiu à incorporação de novos elementos materiais e imateriais produzidos ao longo do processo civilizatório para subsidiar os “novos olhares e lentes” que passaram a influenciar o fazer histórico.

Enquanto elemento constitutivo do campo, a natureza das fontes trouxe um debate caro para a historiografia contemporânea da História da Educação norteados pela crítica das fontes e apresentando-se em todo o processo de desenvolvimento. Essa crítica em âmbito nacional contestou a legitimidade daquelas em uso na origem do campo contemporâneo, acusando-as de comprometidas com a visão de mundo de quem as produziu. Além disso, promoveu um conceito de natureza das fontes como abertura ampla para trabalhar com as mais diversas possibilidades antes inimagináveis, fazendo brotar fontes consideradas exóticas e carentes do exercício da própria crítica.

No contexto geral da produção, foram identificadas 4 naturezas de fontes que, de forma recorrente, reapareceram 121 vezes: escrita, oral, imagética e digital. A natureza dominante se deu pelas fontes escritas que alcançaram 88,42%, apresentando-se como a principal, que se mostrou em todas as pesquisas catalogadas. As não escritas manifestaram 14 reincidências entre oral, imagética e digital, equivalentes a 11,55%, e ocorrem sempre na presença da natureza escrita.

Verificada em separado, a produção tutelada assinalou a presença das fontes escritas em todas as pesquisas, no total de 46 incidências, equivalentes a 79,31% em contraposição às de natureza oral com 7 relativos a 12,06%, seguido de digital com 3 obtendo 5,17% e imagética com 2, representando 3,44%, totalizando 20,67%. A produção não-tutelada marcou sua presença com 61 incidências das fontes de natureza escrita representando 96,82% enquanto as de natureza oral e imagética emergiram timidamente, com apenas uma aparição cada, relativas a 3,18%. Os diversos desdobramentos amostrais das naturezas das fontes revelaram que a escrita compareceu em 100% da produção, ao mesmo tempo que comprovaram uma manifestação introvertida das demais naturezas.

4.2.5 Principais tipos de fontes utilizadas

Tabela 16 - TIPOS DE FONTES UTILIZADAS - PRODUÇÃO TOTAL

ORDEM DECRESCENTE	FONTES UTILIZADAS	INCIDÊNCIAS DAS FONTES UTILIZADAS	%
1º	Bibliográficas	105	47,51
2º	Documento Oficial	60	27,15
3º	Jornais	37	16,74
4º	Revista	09	4,07
5º	Entrevista	06	2,71
6º	Fotografia	04	1,82
TOTAL	06	221	100,00

Fonte: Dissertações oriundas dos diversos programas de Pós-Graduação

Tabela 17 - TIPOS DE FONTES UTILIZADAS - PRODUÇÃO TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE	FONTES UTILIZADAS	INCIDÊNCIAS DAS FONTES UTILIZADAS	%
1º	Bibliográfica	46	42,99
2º	Documento Oficial	31	28,97
3º	Jornal	17	16,88
4º	Entrevista	06	5,60
5º	Revista	05	4,67
6º	Fotografia	02	1,86
TOTAL	06	107	100,00

Fonte: Fonte: Dissertações oriundas dos diversos programas de Pós-Graduação

Tabela 18 - TIPOS DE FONTES UTILIZADAS - PRODUÇÃO NÃO-TUTELADA

ORD EM DECRESCENTE	FONTES UTILIZADAS	INCIDÊNCIAS DAS FONTES UTILIZADAS	%
1º	Bibliográfica	59	51,75
2º	Documento Oficial	29	25,44
3º	Jornal	20	17,54
4º	Revista	04	3,51
5º	Entrevista	01	0,88
6º	Fotografia	01	0,88
TOT AL	06	114	100,00

Fonte: Livros; Capítulos de Livros; Artigos/Ensaio Científicos

Enquanto a natureza das fontes destacou suas origens, nas fontes utilizadas, o relevo coube às formas de apresentações como referências propriamente selecionadas para embasamento da empiricidade dos dados e informações levantadas no processo de observação e análise do objeto. Essas se apresentaram como primárias e secundárias. As primárias são aquelas utilizadas para extração de dados e informações na sua forma originária, ao passo que as secundárias se efetivaram como as análises do processo histórico. Nada impede a existência de pesquisas que se apropriem tão somente das análises na forma de conhecimento elaborado, fazendo uso, exclusivamente, das fontes secundárias, como é o caso desta investigação, assim como fazendo uso apenas das primárias.

A envergadura da crítica alcançou as fontes utilizadas focando no rechaçamento do excessivo uso das escritas em detrimento de outras naturezas. As fontes escritas precisamente afastadas foram a bibliográfica e documento oficial, havendo espaços para uso de outras fontes escritas como os cadernos escolares, os diários de classe, os registros da administração escolar etc. As outras naturezas se referem às fotografias, imagens, gravuras, entrevistas, aos jornais, às revistas, aos boletins, panfletos e às demais materialidades e imaterialidades que pudessem disparar a subjetividade criativa do pesquisador.

O conjunto da produção configurou 6 tipos de fontes utilizadas distribuídas conforme a Tabela 16: bibliográfica, documento oficial, jornal, revista, entrevista e fotografia. Nessa totalidade, foram identificadas 219 incidências distribuídas em 105 para bibliográfica, com 47,51%; em segundo lugar, documento oficial com 60 relativos a 27,14%; em terceiro, jornal com 37, correspondendo a 16,74%; em quarto lugar, revista com 9, alcançando 4,07%; em quinta posição, entrevista com 6, resultando em 2,71%; finalmente, fotografia com 4, representando apenas 1,80%.

No bloco de produção tutelada, o predomínio das incidências ficou a cargo das fontes bibliográficas com 46, relativas a 42,99%; segundo, veio documento oficial, com 31, destacando-se com 28,97%; em terceiro, jornal, com 17, alcançando 16,88%; em quarto, entrevista com 6, conseguindo 5,60%; em quinto, revista com 5, relativos a 4,67%; finalmente, fotografia, com 1, representando 1,86%.

Na produção não-tutelada, a que despontou de forma também predominante nas incidências foi a do tipo bibliográfica com 59, relativas a 51,75%; em segundo lugar, documento oficial com 29, alcançando 25,43%; em terceiro, jornal com 20, atingindo 17,54%; em quarto, revista, com 4, apreendendo 3,51%; em quinto, entrevista e fotografia, com 1 manifestação cada, percebendo 1,76%.

Apartada as fontes utilizadas entre tradicionais, como sendo as fontes escritas do tipo bibliográfica e documento oficial, das novas fontes a serem introduzidas na pesquisa, as primeiras representaram 74,65% em contrapartida às novas fontes 25,32%. Na tutelada, as expressões das tradicionais alcançaram 71,96%, enquanto as novas fontes, 29,01%. Com a não-tutelada, chegou ao percentual mais elevado de 77,18% em contraposição a 22,81% atribuídos as novas fontes. Dentre essas, destacou-se jornal com uma expressão total de 16,98%, equilíbrio que se repetiu também nos blocos em separado, apresentando-se com 16,35% para tutelada e 17,54% para não-tutelada. As demais novas fontes (entrevista, revista e fotografia) da produção total representaram 8,70%, em face à tutelada 12,50%, e perante a não-tutelada 5,27%.

Sobressaiu-se dentre as fontes utilizadas a de natureza escrita do tipo tradicional bibliográfica, seguida de documento oficial. As demais fontes escritas, revista e jornal, apareceram seguidas pelas fontes não-escritas como entrevistas e fotografias, que brotaram de formas tímidas e subsidiárias daquelas identificadas como tradicionais. Relacionadas as fontes identificadas como novas pela crítica - jornais, revistas, entrevistas, fotografia/ilustração e as manifestações predominantes no Maranhão, evidencia-se um descompasso em relação ao propósito da crítica à pós-graduação de introduzir novas fontes, resguardada a fonte jornal que se expressou em patamar mais expressivo.

4.2.6 Teóricos mais referenciados

Tabela 19 - TEÓRICOS REFERENCIADOS – PRODUÇÃO TOTAL

ORDEM DECRESCENTE	TEÓRICOS REFERENCIADOS	INCIDÊNCIA DOS TEÓRICOS REFERENCIADOS	%
1º	Roger Chartier	56	20,36
2º	César Augusto Castro	44	16,00
3º	Pierre Bourdieu	38	13,81
4º	Diomar das Graças Motta	27	9,82
5º	Michel Foucault	26	9,45
6º	Demerval Saviani	21	7,64
7º	Michel de Certeau	19	6,90
8º	Achilles Lisboa	13	4,72
9º	Mário Meirelles	11	4,00
10º	José D'Assunção Barros	10	3,65
10º	Lúcia Bastos Pereira das Neves	10	3,65
TOT AL	11	275	100,00

Fonte: Dissertações oriundas dos diversos programas de Pós-Graduação/ livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

Tabela 20 - TEÓRICOS REFERENCIADOS - PRODUÇÃO TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE	TEÓRICOS REFERENCIADOS	INCIDÊNCIA DOS TEÓRICOS REFERENCIADOS	%
1º	Pierre Bourdieu	32	14,48

2º	César Castro	29	13,12
3º	Roger Chartier	25	11,31
4º	Diomar das Graças Motta	17	7,70
5º	Michel Foucault	15	6,79
6º	Michel De Certeau	13	5,88
6º	Achilles Lisboa	13	5,88
7º	José D'Assunção Barros	10	4,53
7	Lúcia Bastos Pereira das Neves	10	4,53
8º	Dermeval Saviani	10	4,53
8º	Elizabeth Sousa Abrantes	09	4,07
9º	Matthias Rohrig Assunção	07	3,17
9º	Marcelo Cheche Galves	07	3,17
10º	Mário Meirelles	06	2,71
10º	Carlos Fico	06	2,71
10º	Norbert Elias	06	2,71
10º	Diana Vidal	06	2,71
TOTAL	17	221	100,00

Fonte: Dissertações oriundas dos diversos programas de Pós-Graduação

Tabela 21 - TEÓRICOS REFERENCIADOS – PRODUÇÃO NÃO-TUTELADA

ORDEM DECRESCENTE	TEÓRICOS REFERENCIADOS	INCIDÊNCIA DOS TEÓRICOS REFERENCIADOS	%
1º	Roger Chartier	31	17,71
2º	César Castro	15	8,57
3º	Michel Foucault	11	6,29
3º	Dermeval Saviani	11	6,29
4º	Diomar Motta	10	5,71
5º	Samuel Castellanos	07	4,00
6º	Michel De Certeau	06	3,43
6º	Gramsci	06	3,43
6º	Bourdieu	06	3,43
7º	Marx	05	2,86
7º	Mário Meirelles	05	2,86
7º	Denice Catani	05	2,86
7º	Marileia dos Santos Cruz	05	2,86
7º	Antônio Lobo	05	2,86
8º	Lilian Saldanha	04	2,28
8º	Iran de Maria Leitão Nunes	04	2,28
8º	Faria Filho	04	2,28
8º	Paulo Freire	04	2,28
8º	Gondra	04	2,28
8º	Mary Ferreira	04	2,28
8º	Jean-Yves Mollier	04	2,28
8º	Magda Soares	04	2,28
9º	Regina Zilberman	03	1,72
9º	Joan Scott	03	1,72
9º	Márcia Abreu	03	1,72
9º	C. Dubar	03	1,72
9º	Maria de Fátima F. Rosar	03	1,72
TOTAL	27	175	100,00

Fonte: Livros; capítulos de livros; artigos/ensaios científicos

Conhecer os teóricos mais referenciados, a partir de suas incidências como elemento constitutivo do campo de conhecimento, serviu para dar maior explicitação à tessitura da configuração do debate de produção do conhecimento, dado informarem abertamente a quais fundamentos do fazer pesquisa os autores locais associaram as investigações da realidade educacional, demonstrado diretamente pelo arcabouço categorial-conceitual utilizado para mediar as análises histórico-educacionais.

Ao assumirem assento no debate, os teóricos referenciados¹⁶ forneceram de suas concepções teórico-metodológicas, categorias e conceitos analíticos, postos como instrumentos de pesquisa que permitiram aos pesquisadores locais refletirem sobre os problemas educacionais, posição que afastou destes últimos a posição intelectual de neutralidade na produção do conhecimento, razão pela qual se tornou relevante destacar suas participações. Os teóricos mais referenciados foram aqueles que participaram ativamente do diálogo, evidenciados pelas inclinações dos pesquisadores locais, através das recorrências aos seus fundamentos teórico-metodológicos, estes utilizados para auxiliarem na observação e apreciação da realidade educacional, tomados, nesta análise, em suas incidências por título de pesquisa.

Na indagação dos teóricos mais referenciados (Tabela 19), no conjunto da produção, procedemos à separação daqueles cuja recorrência na mesma pesquisa se deu a partir de duas vezes, estabelecendo nesse limite de incidência o ponto de corte, o que significou, na prática, que os teóricos que apareceram apenas um vez por pesquisa ficaram fora das incidências, valendo como critério de inclusão a presença de teóricos com mais de um título na mesma pesquisa.

No conjunto dos teóricos de referência, apareceram 11 como os mais recorridos pelos pesquisadores locais, assumindo as dez posições de maiores incidências, evidenciando-se Roger Chartier, com 56, relativas a 20,36%, seguido de César Castro, com 44 equivalentes a 16,00%; em terceiro Pierre Bourdieu, com 38, atinentes a 13,81%; em quarto, Diomar Motta, com 27, concernentes a 9,81%; em quinto, Michel Foucault, com 26, alcançando 9,45%; em

¹⁶Com vistas a melhorar a clareza da exposição os “*Intellectuais*” em movimento no campo de produção local, assim como os convidados a participarem do diálogo historiográfico, foram identificados como “*Teóricos locais, nacionais e internacionais*”. *Locais* são aqueles que produziram suas pesquisas no Maranhão; *nacionais* todos aqueles que, sendo brasileiros, não produziram suas reflexões do Maranhão; *internacionais*, como a expressão indica, todos os que produziram fora do país. Frisamos que referente aos intelectuais que produzem no Maranhão César Castro, Diomar Motta e Samuel Castellanos ora figuram como *teóricos locais* na condição de convidados a fundamentarem as pesquisas, ora como pesquisadores que produzem dentro do campo local, razão pela qual se fez necessário apontar esta distinção.

sexto, Demerval Saviani, com 21, obtendo 7,63%; em sétimo, Michel de Certeau, com 19, conseguindo 6,90%; em oitavo, Achilles Lisboa, com 13 respectivos 4,72%; em nono, Mário Meirelles com 11 equivalentes a 4,00%; finalmente, em décimo, José D'Assunção Barros e Lúcia Neves, com 10 cada um, correspondendo a 7,30%.

No bloco de produção tutelada, sobressaíram-se 17 teóricos, assumindo as dez primeiras posições de incidências como os mais recorridos pelos autores locais para contribuírem com a produção do conhecimento histórico educacional. Destes, foram destacados os 5 mais referenciados, assumindo a primeira posição Pierre Bourdieu, com 32, indicativos de 14,48%; em segundo, César Castro, com 29, relativos a 13,12%; em terceiro, Roger Chartier, com 25, referentes a 11,31%; em quarto, Diomar Motta, com 17, equivalentes a 7,70%; em quinto, Michel Foucault, com 15, correspondendo a 6,78%. Esses teóricos reunidos abarcaram 53,39%. Em contrapartida, os demais teóricos que figuraram neste bloco num total de 12 representaram 46,57%.

No que tange à produção não-tutelada, predominaram 27 teóricos, assumindo as nove primeiras posições como os mais recorridos pelos autores locais para dialogarem na construção do conhecimento. Dentre esses, os 5 mais referenciados foram Roger Chartier, com 31, relativos a 17,71%; em segundo, César Castro, com 15, concernentes a 8,57%; em terceiro, Michel Foucault e Dermeval Saviani, com 11 cada um, referentes a 12,56%; em quarto, Diomar Motta, com 10, equivalentes a 5,71%, em quinto, Samuel Castellanos, com 7 alusivos a 4%. Esses teóricos reunidos abarcaram 48,55%. Em contraposição, os demais 22 teóricos são remissivos a 51,43%.

Destacados numericamente no conjunto, os teóricos mais referenciados por origem de suas reflexões em local, nacional e internacional, advieram, respectivamente, 4, 2 e 4. Referente à produção tutelada, emergiram 6 locais, 6 nacionais e 4 internacionais. Alusivo à não-tutelada, surgiram do internacional 8, local, 9, e nacional, 10. Relacionadas às incidências dos teóricos mais referenciados e suas circularidades pelos blocos de produções, 8 compareceram, simultaneamente, nos dois blocos, distribuídos em 4 internacionais, 3 locais, e 1 nacional.

As diversas formas de observações e relações estabelecidas entre os teóricos mais referenciados apontaram com clareza um movimento circular dos teóricos locais e internacionais, indicando uma forte concentração em suas recorrências, sendo os representantes locais César Castro e Diomar Motta e internacionais, Roger Chartier, Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Ao mesmo tempo, manifestou-se uma menor participação dos autores de circulação nacional.

Aspecto significativo desse processo de construção do fazer historiográfico recaiu na presença dos teóricos locais que reverberaram na pesquisa, evidenciando que, internamente ao campo, existe um diálogo estabelecido no seio da vertente hermenêutica, ou seja, figurou na prática hegemônica a presença de diálogos, ao mesmo tempo que demonstrou o completo rechaçamento de outras matrizes na construção do conhecimento.

A forte presença dos teóricos internacionais na pesquisa local e o fato de eles não desenvolverem suas reflexões no âmbito da História da Educação corroborou com a crítica quanto à necessidade de dialogar com as novas epistemologias, em especial com as novas possibilidades do fazer Histórico, no que De Certeau apareceu como legítimo representante entre os mais referenciados tanto na produção total, como nos blocos em separados.

Relacionados os teóricos locais mais referenciados com os paradigmas teórico-metodológicos de pesquisa, identificados no desenvolvimento do nacional, situados como rivais a partir do incremento contemporâneo da História da Educação brasileira - MHD e Hermenêutico - resultou como compreensão desse contexto que, na produção total dos 11 que apareceram com os mais referenciados, 6 encontram-se, abertamente, associados ao hermenêutico e 1 ao MHD. Examinada a produção tutelada, dos 17 autores mais referenciados, 9 expuseram-se, confessadamente, tributários do hermenêutico, e 1 do MHD. Ressaltada a não-tutelada dos 27 que germinaram, 12, declaradamente, sujeitaram-se ao hermenêutico, e 5 ao MHD.

O detalhamento desse elemento constitutivo da pesquisa local reforçou progressivamente a autoridade da análise hermenêutica no predomínio da produção, seguindo as trilhas da crítica. Apesar de essa ascendência manifestar-se nas três formas de observação da amostra, os representantes do MHD apareceram com maior expressividade na produção não-tutelada, justamente o bloco que se efetivou tangenciando o *locus* de excelência de construção do conhecimento histórico educacional, os programas de pós-graduação. Esse elemento foi, indubitavelmente, importante porque revelou muito da natureza e especificidade da História da Educação no Maranhão.

4.2.7 Epistemologias históricas incidindo na História da Educação no Maranhão

Tabela 22 - EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA – PRODUÇÃO TOTAL

ORDEM	EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA	INCIDÊNCIA NAS ABORDAGENS	
1º	História Cultural/ Nova História Cultural	88	66,67
2º	História do Tempo Presente	13	9,85
3º	Materialismo Histórico-Dialético	11	8,33
4º	História Oral	09	6,82
5º	História Social	06	4,55

6º	História das Mentalidades	02	1,51
7º	História das Ideias	01	0,75
7º	História de Vida	01	0,75
7º	História do Cotidiano	01	0,75
TOTAL	09	132	100,00

Fonte: Fonte: Dissertações; Livros; Capítulos de Livros; Artigos/Ensaio Científico

Tabela 23 - EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA – PRODUÇÃO TUTELADA

ORDEM	EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA	INCIDÊNCIA NAS ABORDAGENS	%
1º	História Cultural/ Nova História Cultural	40	60,60
2º	História do Tempo Presente	10	15,15
3º	História Oral	07	10,60
4º	História Social	05	7,58
5º	Materialismo Histórico-Dialético	02	3,03
5º	História de Vida	01	1,52
5º	História das Ideias	01	1,52
TOTAL	07	66	100,00

Fonte: Fonte: Dissertações oriundas dos diversos programas de Pós-Graduação

Tabela 24 - EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA - PRODUÇÃO NÃO-TUTELADA

ORDEM	EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA	INCIDÊNCIA NAS ABORDAGENS	%
1º	História Cultural/ Nova História Cultural	48	72,73
2º	Materialismo Histórico-Dialético	09	13,91
3º	História do Tempo Presente	03	4,55
4º	História das Mentalidades	02	3,03
4º	História Oral	02	3,03
5ª	História do Cotidiano	01	1,51
5º	História Social	01	1,51
TOTAL	07	66	100,00

Fonte: Livros; Capítulos de Livros; Artigos/Ensaio Científico

A maneira como as temáticas privilegiadas assinalaram diretamente para os objetos da História da Educação, as epistemologias históricas direcionaram-se para os modos de conhecê-los. São teorias científicas da história que, ao contribuírem para a análise do processo histórico educacional, servem à construção do conhecimento em História da Educação como ciência. O campo como unidade de contrários configurou-se marcado por antagonismos, definidos por forças opostas que se fazem notar mais nitidamente, na sua face mais reveladora, por meio das epistemologias históricas.

Os preceitos teóricos que funcionaram como fundamentos das abordagens, ao mesmo tempo, materializaram-se no conhecimento histórico elaborado. É o elemento de constituição do fazer histórico que contribui diretamente para explicitação dos pressupostos e das consequências sociais mobilizadas na produção do conhecimento.

Incidiram no conjunto das abordagens maranhenses 9 epistemologias da história, dispensando tratamento analítico ao fenômeno educação. Distribuídas em sete posições,

distinguiram-se pertencentes a esse conjunto: 1) nova história/história cultural/nova história cultural com 88 investigações alusivos a 66,66%; 2) história do tempo presente com 13 indicativos de 9,85%; 3) materialismo histórico-dialético com 11, referentes a 8,33%; 4) história oral com 9 referentes a 6,81%; 5) história social 6, relativos a 4,54%; 6) história das mentalidades com 2 respectivos a 1,51% ; 7) história das ideias, história de vida e história do cotidiano com 1 cada, equivalentes a 2,25%. As 5 primeiras epistemologias (NH/HC/NHC, HTP, MHD, HO e HS), somadas, desenharam uma participação no campo com 127 incidências nas abordagens, correspondente a 96,19% da produção total. Em contrapartida, as 4 restantes (HM, HI, HV e HCt) sobrevieram 5 vezes, relativas a 3,78%.

Formaram a configuração das incidências no bloco da produção tutelada 66 manifestações distribuídas em 7 epistemologias históricas, conforme dispostas a seguir: NH/HC/NHC despontou com 40 incidências, o que corresponde a 60,60%; em segundo, surge a HTPr com 10, equivalentes a 15,15%; em terceiro, HO com 7, relativos a 10,60%; em quarto, a HS com 5, alcançando 7,57%; em quinto, o MHD com 2 pesquisas, correspondente a 3,03%, as epistemologias HV e HI com 1 cada, equivalente a 3,02%.

No bloco de produção não-tutelada, as incidências das abordagens ficaram em 66, distribuídas entre 7 epistemologias históricas, ficando a NH/HC/NHC com 48 recorrências, representando 72,73%; em segundo, surge o MHD com 9, aferindo 13,91%; em terceiro, a HTPr com 3, alusivos a 4,55%; em quarto, HM e HO com 1 cada, concernentes 6,06%; em quinto, HCt e HS cada uma com 1, relativos a 3,02%.

O total da produção ou os blocos em separado assinalaram a HC/NH/NHC como hegemônica nas análises, refletindo no total 66,66%, na tutelada 60,60% e na não-tutelada 72,73%. Dentre as pesquisas que se utilizaram dessa epistemologia, ainda se apresentou uma subdivisão que englobou uma parcela analisando o objeto com base exclusivamente nela, fazendo opção pela interdição epistemológica, e uma segunda que compareceu conexa a outras epistemologias históricas, fazendo opção pelo ecletismo epistemológico, exceto com o materialismo histórico-dialético, que se apresenta absolutamente oposto em relação às demais possibilidades de abordagens.

Relacionadas às epistemologias históricas evidenciadas no campo local com as matrizes de pesquisa situados no nacional, e postos em disputa no desenvolvimento contemporâneo, das 9 que compuseram a sua tessitura, 8 apresentaram-se atreladas ao entendimento historiográfico hermenêutico, enquanto 1 ao MHD. Ao primeiro, filiaram-se as epistemologias nova história/história cultural/nova história cultural, história do tempo presente, história oral, história

social, história das ideias, história das mentalidades, história do cotidiano e história de vida, ao segundo, materialismo histórico-dialético.

Na esfera local, verificando os passos constitutivos de sua gênese, e por todo o seu desenvolvimento, constatamos que a produção tutelada acompanhou o modelo hermenêutico em adesão à crítica pautada na transferência do esquema analítico herdado da terceira geração dos *Annales*. A vigorosa e articulada presença hermenêutica não constituiu, contudo, um impedimento para o aparecimento do MHD, que, mesmo não penetrando a produção historiográfica pelo *locus* de excelência dessa produção, que são os programas de pós-graduação, conseguiu fazê-lo tangenciando este espaço através da produção não tutelada, e lhe conferiu maior legitimidade.

Indagar, portanto, a empiria da História da Educação nesta parte voltou-se para a gradação quantitativa das incidências dos elementos constitutivos do campo, postos pelos elementos das pesquisas e refletidos na totalidade, numa relação matemática que envolveu as perspectivas absolutas e relativas, apontando as inclinações dos interesses que conformaram a configuração ora apresentada. A crítica quantitativa se concretizou, portanto, como possibilidade de expressar os caminhos que projetaram as pesquisas, objetivando exprimir a materialidade da produção.

Concluimos esta parte afirmando que o domínio local na produção do conhecimento Histórico educacional no Maranhão, da gênese e por todo o seu processo de desenvolvimento, é tributário do debate posto pela crítica à História da Educação brasileira contemporânea decorrente da implantação da pós-graduação, polarizado pelos paradigmas de pesquisa Hermenêutico e MHD. Contudo, conforme sinalizamos na hipótese a ser verificada, o campo local apresentou um descompasso em relação à intensidade de suas manifestações, assumindo o hermenêutico conformação absolutamente hegemônica na realidade maranhense.

5 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO: configuração do debate epistemológico contemporâneo e vínculos ontológicos

As análises que seguem têm por finalidade apresentar as perspectivas contemporâneas da História da Educação produzidas no Maranhão, destacando os fundamentos gnosiológicos e epistemológicos que guiaram a pesquisa e escrita dessa ciência e suas relações ontológicas. Essa realidade foi compreendida como uma totalidade particular, posta em relação ao ambiente nacional como totalidade mais abrangente, situando o confronto entre os paradigmas rivais MHD e hermenêutico, como sendo essa a disputa que se efetivou no Maranhão. Assim, a síntese analítica volta a atenção para o desvelamento dos fundamentos de sua elaboração, verificando os elementos filosófico-científicos de sua constituição.

[...] os investigadores-educadores especializados na história da educação têm feito um grande esforço no sentido de adquirir competência no âmbito historiográfico de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. [...]. Dir-se-ia que, até mesmo em razão do mencionado esforço em se colocar em dia com os avanços no campo da historiografia, detecta-se uma tendência em aderir muito rapidamente às ondas supostamente inovadoras que aí se manifestam. [...]. Ao aderir muito rapidamente e sem maiores considerações críticas às linhas de investigação que se tornaram hegemônicas no campo da historiografia, surge uma questão que necessita ao menos ser posta: nesse movimento, além de uma certa dispersão e fragmentação não teria a história da educação, ao fim e ao cabo secundarizado a especificidade do seu objeto? Não lhe parece, caro colega, que, estudando esses objetos nós estamos estudando algo que está na educação, que se situa em torno dela deixando, com isso, de estudar a educação propriamente dita? (SAVIANI, 2000a, p. 2, grifos do autor)

A História da Educação no Maranhão se comunicou com totalidades mais inclusivas em seu processo de constituição, filiando-se ao entendimento de que nenhuma totalidade particular é fechada em si mesmo, ocorrendo sempre em face a relações mais abarcantes que permitem às sucessivas totalidades constituírem-se na compreensão da realidade. Nesse sentido, o campo se apresenta como um microcosmo que reflete sobre os limites e possibilidades da construção do conhecimento em uma área ou disciplina específica do saber. Enquanto totalidade particular, participa de totalidades mais abrangentes e se efetiva via mediação dialética das totalidades, caminho para compreensão de uma determinada totalidade em sua peculiaridade.

A unidade não é lógica e dedutiva. Ela envolve a multiplicidade das determinações, a existência de graus, esferas ou níveis do real, cuja especificidade se integra na totalidade do universo. Implica também, no tempo, o movimento, a produção desses graus. Essas determinações são mais amplas que a dos seres individuais; no entanto, não se distinguem delas por sua natureza, uma vez que tais seres são também totalidades de momentos, cada um dos quais com certa existência própria (LENIN, 2011, p. 73)

[...]. O conhecimento é o reflexo da natureza pelo homem. Mas não é um reflexo simples, imediato, total; este processo consiste em toda uma série de abstrações, de formulações, de formação de conceitos, leis etc. - e estes conceitos, leis etc. (o pensamento, a ciência = ideia lógica) abarcam relativamente, aproximativamente, as leis universais da natureza eternamente em movimento e em desenvolvimento. Aqui há, realmente, objetivamente, três termos: 1º. a natureza; 2º. o conhecimento do

homem - o cérebro do homem (como produto superior desta natureza); e 3°. a forma do reflexo da natureza no conhecimento humano; e esta forma são os conceitos, as leis, as categorias etc. O homem não pode abarcar = refletir = reproduzir toda a natureza, na sua “totalidade imediata”; pode somente aproximar-se dela eternamente criando abstrações, conceitos, leis, um quadro científico do universo etc. (LENIN, 2011, p. 159)

O exame dos elementos quantitativos constitutivos do campo local teve a preocupação central de expressar os indicativos numéricos demonstrando as maiores, menores, ou mesmo ausência de interesses, sem contudo, voltar-se para a qualificação desses números, razão pela qual se faz necessário explicitá-los nos teores filosófico-científicos que se efetivam como uma totalidade particular em comunicabilidade com a realidade.

O processo histórico brasileiro, no período em análise (1988 a 2018), encontrava-se marcado por um vigoroso debate em torno de qual dimensão da história era a mais relevante para fundamentar a preocupação com o fazer histórico, se o político, o econômico ou o cultural¹⁷. Esse contexto proporcionou aos teóricos brasileiros a elaboração de uma vasta bagagem de conhecimentos acerca da realidade nacional, no que se manifestaram os modelos interpretativos e explicativos do conhecimento, assumindo, dentre as dimensões em debate para análise do processo histórico nacional, uma para lhe fundamentar enquanto produção do conhecimento.

O processo educacional brasileiro, como práxis social que se desenvolveu no âmbito do processo histórico mais geral, apreendido, interpretado e explicado via determinado paradigma de pesquisa, vai permitir aos historiadores da educação, diante do turbilhão de fatos e acontecimentos que entrelaçavam os processos históricos do Brasil e educacional, tecerem a historiografia analítica da História da Educação.

O problema dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da história é um aspecto particular do problema ontológico geral das relações do homem com seus semelhantes, problema que certos filósofos contemporâneos, partindo duma posição cartesiana, designaram pelo nome de problema do “Outro”, que seria, contudo, designado de modo mais preciso como o problema do “Nós”. Este não é, aliás, um simples jogo de palavras, mas um dos pontos de partida mais importante da filosofia moderna (GOLDMANN, 1993, p.20).

A história, enquanto processo, é o conjunto de acontecimentos, fenômenos e fatos relativos ao *passado da humanidade* que, de alguma forma, chegaram ao tempo presente, suscitando problemas Históricos. Eis por que Buffa (1990), acertadamente, ensina que tudo que

¹⁷Debate profícuo sobre as dimensões do processo Histórico como mais relevantes para embasar a análise do processo Histórico brasileiro no período em estudo, se encontra no livro intitulado “**A Criação Histórica**” promovido pelas participações de renomados teóricos brasileiros da envergadura de Sérgio Paulo Rouanet e Marilena Chauí, resultado do seminário organizado pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre que discutiu as distintas possibilidade de construção do conhecimento histórico.

podemos saber do problema educacional é sua história. A História da educação trata do conhecimento do processo educacional da humanidade ao longo do tempo em um espaço situado, descortinando fatos, fenômenos e acontecimentos educacionais com feições problemáticas que alcançaram o homem no tempo presente.

Segue-se daí que o objeto das ciências históricas é constituído pelas ações humanas de todos os lugares e de todos os tempos, na medida em que tiveram ou ainda têm importância ou influência na existência e na estrutura de um grupo humano e, implicitamente por meio deles, uma importância ou uma influência na existência e na estrutura da comunidade humana presente ou futura (GOLDMANN, 1993, 23).

Apresentada a dimensão quantitativa (Parte III) como propedêutica à gnosiológica e epistemológica, retomamos os dois problemas centrais da investigação visando atender ao objetivo geral do estudo: **qual a configuração contemporânea do debate gnosiológico e epistemológico da História da Educação no Maranhão? A quais concepções ontológicas a configuração do debate se vincula?**

Conforme evidenciado, os elementos particulares das pesquisas foram elevados à constituição da arquitetura do campo, explicitando as expressões epistemológicas e gnosiológicas através dos embasamentos filosófico-científicos das forças paradigmáticas da história em disputa por hegemonia no fazer histórico-educacional, para, em seguida, situar os fundamentos ontológicos aos quais a pesquisa recorre em suas sustentações.

As perspectivas da História da Educação no Maranhão delinearam-se, nuclearmente, pelas determinações temáticas, temporais, espaciais, autores e obras de referência, fontes e epistemologias históricas. A maneira como esses elementos se dispuseram nas pesquisas em relação às formas filosófico-científicas de produzir o conhecimento histórico educacional determinaram a função social atribuída à História da Educação, revelando como o processo educacional foi interpretado à luz da ciência histórica.

Retomando a afirmação categórica: *crítica de fato é crítica ontológica*. Não só na teoria, mas também nas disputas do cotidiano, as diferenças de posição, quando substantivas, se resolvem em diferenças ontológicas. Em um parêntese, para definir de forma sintética. Já que o peso recai sobre ela, sobre esta expressão, sobre esta categoria, diria que a ontologia diz respeito ao ser das coisas. Talvez fique mais claro à diante. Nesse sentido, afirmar que disputas teóricas se resolvem em diferenças ontológicas é dizer que elas dependem, no fundo, das distintas concepções sobre o ser em que as posições controversas se baseiam (DUAYER, 2015, p.120, grifo do autor).

Como alerta vigilante sobre seu fazer, o historiador da educação, no exercício de historiar, deve lançar luz sobre a prática historiográfica, preocupando-se em explicitar a que perspectiva histórica se referir quando diz que está fazendo História da Educação.

Essas lógicas e práticas da história, que se transformam no tempo, implicam alterações na compreensão e representação do passado, e cabe ao historiador conhecê-las e analisá-las. Ou seja, a história se tornou objeto de estudo da própria história. Dito de outro modo, o papel do historiador dilatou-se ao conhecimento do próprio movimento

da história, uma procura por ela mesma, um entendimento de si própria. (BITTENCOURT; GALVES, 2014, p.13)

O domínio da organização e funcionamento do campo de conhecimento por parte do pesquisador que nele busca se inserir, assim como das implicações sociais decorrentes das escolhas de fundamentação da pesquisa é “[...] dever de inventário [...]” (BERTHELOT, 2005, p.20), e constituiu-se como trabalho da identificação dos modos como operam os fundamentos teórico-metodológicos da produção do conhecimento. Para o mesmo autor, trata-se de uma “[...] epistemologia da elucidação [...]” (BERTHELOT, 2005, p.20), com vistas a uma compreensão filosófico-científica do modo como esse conhecimento vem se desenvolvendo, perspectiva que permite situar a historiografia como síntese da produção:

[...] uma obra da história, um escrito de natureza histórica. Impõe-se a palavra historiografia, uma vez que a palavra história é muito ambígua, por ser tanto a referência ao acontecimento, como sua reconstituição em livro [...] uma história da historiografia deve ser o estudo dos livros que já se escreveram sobre a História [...] Trata-se, portanto, de obras elaboradas, não de documentos (IGLÉSIAS, 1979, p. 267).

[...] para além dos aspectos formais, a produção intelectual é dissecada pela análise dos fundamentos mesmos da pesquisa científica e que dizem respeito aos métodos e teorias que, explicitados ou não pelos pesquisadores em seus projetos e/ou obras, embasam a própria pesquisa científica e, por decorrência, o fazer científico do pesquisador (LOMBARDI, 2004, p. 153).

Assim, o debate sobre a configuração do campo e o vínculo ontológico desembocou no debate da legitimidade social das *matrizes historiográficas*, distinguindo as formas com que o conhecimento histórico educacional se fez social.

A intenção não é apenas constatar as diferentes conotações epistemológicas assumidas pelos autores, e muito menos propor instrumentos para simples avaliação da produção científica. Subjacente aos objetivos desta pesquisa há uma abordagem crítica da ciência, segundo a qual a produção científica deve ser entendida tanto como produção social, influenciada pelas condições históricas, quanto como impulso renovador destas mesmas condições. Aplicando-se essa ideia à educação, significa que a prática da pesquisa educacional traz em si a marca da realidade sócio-histórica, que também é chamada a contribuir para a melhoria da nossa realidade (MAGALHÃES E SOUZA, 2012, p. 671)

Enquanto uma teoria do ser social, o debate entre os vínculos ontológicos e os embasamentos das pesquisas não se constitui usual na contemporaneidade. Posta no segundo plano, ou mesmo no esquecimento, essa questão não assumiu relevância na constituição do debate de construção do conhecimento. Tonet (2013a, 2013b) e Silva (2019) afirmam que, desde a modernidade, o debate é de cunho exclusivamente, gnosiológico.

A crítica desenvolvida por Warde (1984) começou por reclamar a ausência do caráter epistemológico em substituição ao ideológico, e manteve o desenvolvimento unicamente por esse direcionamento sem alusão pelos menos diretamente ao ontológico, perspectiva teórica da

qual o Maranhão posicionou-se como herdeiro junto à produção hegemônica. Isso não significa admitir, simplesmente, que as autoras e autores que manifestaram essa postura conseguiram se livrar da exigência do debate ontológico, o qual foi perfeitamente extraído das próprias posições esboçadas na arquitetura das pesquisas.

Na defesa de entender como se configurava a pesquisa histórica em educação no país, Nunes (1998) corrobora que os trabalhos deveriam analisar as questões da organização e funcionamento do campo, fazendo a avaliação da produção historiográfica da educação e dentro dela, promover a discussão das categorias utilizadas à proposição de instrumentos de trabalho. De acordo com seu entendimento, “[...] comparar é reconhecer o igual e o diferente entre os elementos da comparação e, dessa forma, compreender cada caso em sua especificidade” (NUNES, 1998, p. 107). Mas esse trabalho não se deu exatamente como uma comparação entre os modos do fazer histórico, preocupou-se somente com suas apresentações, enquanto manifestações que configuraram as investigações, ainda que, por natureza, qualquer apresentação em sua especificidade, constitui-se, também, uma comparação em relação a outro modo também específico de interpretação da mesma realidade.

Esta incursão desdobrou-se como um voltar-se sobre as formas de qualificação da educação sob a perspectiva científica da história, identificando o que seu percurso priorizou no delineamento do campo. Grande desafio de uma investigação de natureza histórica em educação, indubitavelmente, é determinar a própria condição do conhecimento Histórico na estruturação da pesquisa, dado sua inobservância não rara se apresentar causadora de confusões e inconsistências por parte do pesquisador na condução da investigação e na escrita do seu relatório de pesquisa.

Entretanto, pensar em História da Educação, campo de pesquisa inserido em uma ciência maior, a saber, a História, nos remete a outra questão: que conceitos têm desenhado a constituição do campo da própria História? Sabe-se que a História da Educação tem seu objeto estritamente relacionado com a História, fator que exige definição de parâmetros comuns entre as áreas, para a efetivação de uma pesquisa, além de demandar uma articulação entre os aspectos educacionais e, ao mesmo tempo, históricos (SILVA; LIMA, 2005, p.1).

A reflexão sobre as categorias e conceitos que têm estabelecido a História como ciência coloca-se como forma de pensar a História da educação, mantendo válido na produção do conhecimento o entendimento desenvolvido por Carr (2002), Schaff (1983), Paulo Netto (1998), Severino (1999) e Lombardi (1993; 1999), segundo o qual, toda epistemologia reserva em sua constituição uma base filosófica que lhe sustenta enquanto teoria, de modo que a natureza do conhecimento histórico educacional não pode prescindir desse pressuposto em sua constituição.

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 2008, p. 258)

A presença pulverizada das epistemologias históricas e a crescente fragmentação do objeto educação, em temas analisados especificamente, chancelaram o desenvolvimento do saber local. Essas características foram assimiladas na ausência do debate dos seus pressupostos filosófico-científicos e efetivaram um caminho para a construção da pesquisa histórica em educação no estado carente da compreensão de sua função social, demonstrando-se um conhecimento incapaz de problematizar a própria realidade que se propõe a analisar.

Em resumo, entre a fragmentação resultante da compartimentação do saber e a ação focalizada sobre os problemas sociais, de um lado, e a visão de totalidade que seria fornecida pela interdisciplinaridade e a possibilidade de uma ação social que considerasse os vários aspectos como partes de uma totalidade, de outro lado, não há dúvida que esta última alternativa é, obviamente, a mais atraente. Ela se impõe com o poder de algo inteiramente evidente (TONET, 2013b, p. 728)

A História da educação, como compreensão do processo histórico educacional, é uma práxis social situada e determinada pelas condições materiais, que também são as condições de mediações do conhecimento inteligível, e, portanto:

Nunca é demais insistir que a desigualdade brutal que nos constitui social e historicamente, frutos que somos de uma colonização brutal e de sua permanência sob novas formas sob um capitalismo dito – não à toa – ‘selvagem’ se esparrama em muitas direções e nos infecta. A primeira exigência de um pensamento crítico é enfrentar a dificuldade e não escamoteá-la (FONTES, 2014, p. 10).

Como teoria científica, a epistemologia histórica apresenta-se como o caminho mais visível de produção do conhecimento porque emerge diretamente na abordagem do objeto como modo específico de tratamento interpretativo da realidade, estabelecida em face ao processo de mediação teórica que sustenta o conhecimento científico elaborado. A configuração que organizou as disputas paradigmáticas por epistemologias históricas inseridas na análise do processo educacional, permitiu que observássemos, simultaneamente, os pressupostos e implicações sociais, dado que produzir conhecimento histórico educacional, ou qualquer outro, é essencialmente uma intervenção social.

A decorrência lógica deste entendimento sobre o trabalho científico, como um ato social, é de que a consciência não poderia ser considerada como separada ou superior às condições materiais, mas apenas como forma teórica da realidade, isto é: a consciência é uma abstração da vida real e como tal deve ser entendida. (LOMBARDI, 1993, p. 359)

O conhecimento é necessariamente *ontológico* porque só é possível falar do ser da realidade nunca do não-ser; é *gnosiológico* porque o processo de conhecimento do ser implica

uma relação necessária entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, face à indesejável decisão por parte do historiador de ter de escolher uma forma para o labor de sua investigação; é *epistemológico* porque, enquanto processo do conhecimento, não pode prescindir de uma abordagem teórico-metodológica como aproximação interpretativa do objeto, ao mesmo tempo, como produto, enuncia-se como conhecimento científico da realidade, ou seja, manifesta-se na presença de teorias e métodos que o fundamentaram.

5.1 Produção analítica no Maranhão: entre paradigmas de pesquisa e epistemologias históricas

Abordar a realidade analítica que abrangeu a História da Educação desenvolvida no Maranhão teve como finalidade contornar o que de mais relevante se manifestou em sua elaboração. Deu-se a constatação de que as pesquisas foram fundamentadas em diversas epistemologias históricas, filiadas a dois modelos de pesquisa distintos, atrelados a ontologias autônomas, e que operacionalizaram o desenvolvimento do conhecimento através de cortes analíticos.

Essa realidade mereceu o exame de suas fundamentações, que desvelou e traduziu os modos manifestos do conhecimento, através da verificação da constituição das abordagens que narraram as elaborações. Essa tessitura colocou em questão todo um conjunto de categorias, conceitos e leis científicas da pesquisa e escrita da história através das quais se estudou, compreendeu e analisou os fundamentos da História da Educação.

Inquirir as abordagens, relacionando as dimensionalidades gnosiológicas e epistemológicas, relacionadas aos vínculos ontológicos, permitiu a apropriação de sua contemporaneidade e contribuiu para examinar as abordagens sociais do fazer científico da História da Educação no Maranhão, favorecendo a autonomia e a consolidação da prática historiográfica, sistematização que ancorou suas análises na empiricidade da produção.

A marca dessa conformação foi encontrada, inequivocamente, na variedade de epistemologias históricas que permearam a prática historiográfica, evidenciadas na análise quantitativa. Essa abundância de interpretações demonstrou as buscas de compreensões por parte dos pesquisadores e revelou o grau de preocupação que vivenciam, contemporaneamente, em suas múltiplas perspectivas de apropriação da realidade educacional.

Constituída de dissertações, livros, capítulo de livros e artigos/ensaios científicos a empiricidade apresentou-se, epistemologicamente, distribuída entre duas vertentes historiográficas: a hermenêutica e o MHD. Quantitativamente, encontrou-se dominado pela

primeira, desde o início do seu funcionamento, mantendo-se nessa posição no curso do desenvolvimento.

Os autores que mais produziram no período investigado no campo local foram os docentes-pesquisadores: César Augusto Castro, Diomar das Graças Motta e Maria de Fátima Félix Rosar. Os dois primeiros teóricos, atuando como representantes legítimos do paradigma hermenêutico, enquanto a última posicionou-se com o MHD, praticamente dominando a reflexão. Até o limite do recorte temporal da pesquisa, Castro e Motta atuavam como docentes-pesquisadores junto ao PPGE/UFMA assumindo posições de destaque na orientação de dissertações na área, e se efetivaram como fortes teóricos de referência.

Rosar interrompeu sua participação junto ao PPGE/UFMA em 2004, ano que identificamos a última orientação de dissertação (produção tutelada) praticada por ela, a qual catalogamos na amostra¹⁸. A relevante contribuição desta autora para o campo deu-se através da produção não-tutelada. Apesar do valor qualitativo e quantitativo de sua reflexão em História da Educação no Maranhão, não emergiu como autora de referência junto à produção tutelada, o que foi explicado pela ausência do MHD auxiliando a pesquisa histórica em educação junto aos programas locais de pós-graduação.

Concebendo a ontologia como uma concepção do que é a realidade (TONET, 2013a), ou ainda como um substrato filosófico que sustenta os enunciados do ser social, revelados em suas dimensões, abordagens e domínios da história, brota consigo de forma indissociável no conhecimento uma visão de sociedade que, incorporada ao conhecimento produzido, reverbera na própria sociedade, contribuindo para a manutenção ou a transformação do seu *status*, restando sempre uma relação desse conhecimento com a realidade social.

O campo manifestou formas distintas de fundamentar as perspectivas históricas da educação, abalizadas pelas duas concepções de realidade, embasadas em pressupostos filosóficos que polarizaram posições divergentes sobre a construção do conhecimento: **1) Idealista-subjetivista** – sustentou uma concepção filosófica da realidade como determinação da consciência e fruto das representações do sujeito pesquisador, resultando no paradigma hermenêutico; **2) Materialista-objetivista** – amparou uma concepção filosófica da realidade

¹⁸ Apesar de identificar até o ano de 2004, um total de 14 (quatorze) orientações realizadas pela Professora Doutora Maria de Fátima Félix Rosar, somente a pesquisa intitulada: “Do contexto histórico às ideias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo das normalistas na primeira república” de autoria de Rosângela Silva Oliveira, foi catalogada como pertencente a área da História da Educação. Dissertação defendida em 22.01.2004. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA.

determinada pelas condições concretas, engendradas pelas relações sociais, resultando no paradigma MHD.

Os fundamentos rivais em disputa identificados no conjunto analítico, a partir de suas epistemologias, assumiram posições qualificadoras da história da educação absolutamente divergentes e contrárias para a construção do conhecimento. Exatamente por compreenderem a realidade educacional a partir de perspectivas sociais opostas, qualificaram de formas distintas o domínio histórico da educação, assinalando com suas participações teórico-metodológicas diferentes respostas para as formulações dos problemas histórico-educacionais.

A dimensão qualitativa referiu-se às explicitações dos modos de elaboração do conhecimento em sua constituição gnosiológica e epistemológica, envolvida na apreensão da realidade educacional, tomando as categorias e conceitos que foram utilizados enquanto instrumentos de análise e enunciação inteligível do fazer histórico. O caminho que seguiu a exposição explicitou a tessitura das epistemologias em seus contornos interpretativos da realidade educacional, o que só assumiu significação relevante em face dos vínculos ontológicos estabelecidos como contextos sociais mais amplos.

5.1.1 Paradigma hermenêutico

Todo paradigma, na bidimensionalidade gnosiológica e epistemológica, implica, necessariamente, a presença de um sujeito que fala, um ser (objeto) de quem se fala e um modo de falar desse ser (epistemologia), aspectos que pressupõem uma determinada concepção de realidade social da qual decorre a análise. Desse entendimento, emerge que o pesquisador, mesmo sem esboçar diretamente as opções estruturantes da pesquisa, impõe-se que indiretamente o debate ontológico se manifesta, porque este se faz necessariamente sempre presente na elaboração do conhecimento pela(s) escolha(s) epistemológica(s) e gnosiológica(s) fixarem-se como realidades sociais. No âmbito epistemológico, a referência direta torna-se indesviável, tendo de, explícita ou implicitamente, assumir uma forma teórica de aproximação ao objeto, ao mesmo tempo que reverbera no conhecimento produzido cientificamente.

A visão interpretativa hermenêutica na realidade histórico educacional maranhense preocupou-se em analisar o processo formal da educação, fundamentalmente centrado na escola, manifestando-se através de distintas possibilidades epistemológicas, caracterizadas por suas especificidades enquanto teorias científicas. O que emergiu, hegemonicamente, desse conhecimento, foi o entendimento de que o sujeito cognoscente é predominante sobre o objeto cognoscível.

Enquanto princípio da realidade historiográfica, manifestou-se de forma *a priori* à materialidade das determinações sociais, dado apresentar-se teoricamente mais relevante que a empiria que constitui o objeto investigado, procedimento metodológico que coloca a teoria como aprisionamento da realidade, negando o objeto como resultado de múltiplas determinações. Como teoria compreende a realidade de forma *a priori*, o que foi identificado pelo MHD como uma consciência invertida, portanto, deformada, denominada de “idealista e ativista” (SCHAFF, 1983, p. 74).

Mesmo as pesquisas que se manifestaram no conjunto da produção hermenêutica se utilizando do ecletismo epistemológico, foi observada cada epistemologia histórica da composição do arranjo em separado, verificando suas manifestações individualizadas. Em regra, uma nova abordagem busca imprimir suas descobertas teóricas e metodológicas como as mais plausíveis, em face das possibilidades antecedentes propostas para conhecer a realidade.

As diversas epistemologias históricas, identificadas no seio hermenêutico, foram situadas por seus fundamentos científicos dentro da demarcação que as separam por seus embasamentos para abordagem da realidade. De todas elas, afastamos a possibilidade de exaurir o debate sobre a fundamentação, imprimindo o interesse apenas nas características dos desdobramentos operacionais na pesquisa científica local.

5.1.1.1 Nova História/História Cultural/Nova História Cultural

O livro de Peter Burke, *O Que é História Cultural?* (2005), constituiu-se emblemático para compreensão da presença da epistemologia identificada como história cultural e forneceu possibilidades de pensar sua influência na pesquisa histórica educacional no Maranhão. Na introdução, o autor revela preocupação em identificar a redescoberta e importância da história cultural, a partir dos anos de 1970. Com essa finalidade, apresenta uma esquematização da HC que vai de uma abordagem clássica, passando pela história social à redescoberta da cultura popular. Neste curso, desponta, a partir de 1970, a NHC. A expressão “Nova” apresenta-se como forma de se apartar da abordagem anterior, identificada como HC, inaugurando a terceira geração da *Escola dos Annales*, que passa a assinalar a história de “Tudo” em contraposição a história do “Todo”.

O livro dedica-se às diferenças, debates e conflitos das tradições compartilhadas em diversas sociedades sobre o que é cultura, identificando que depois da guerra fria esse debate assume posição de grande conflito, ficando cada vez mais difícil definir suas fronteiras e mais complexa sua compreensão, voltando-se para os mais variados focos da realidade, que se traduzem pela procura por significados, práticas, representações, símbolos, sonhos e desejos

revelados pela linguagem descritivo-narrativa.

Essa redescoberta da cultura como dimensão histórica é marcada pelo distanciamento da análise político-econômica. Compõe o cenário desse debate a discussão entre macro-história e micro-história. Esta última como reação às explicações fundadas nas metanarrativas e referenciadas nas explicações de totalidade dos processos da "civilização ocidental", chamando atenção para especificidades locais e individuais, com destaque para os estudos sobre a história das minorias.

Nesse contexto, o debate da fundamentação cultural recebe contribuições de teóricos como: 1) Mikhail Bakhtin - apresenta os conceitos de carnavalização e subversão na penetração da alta cultura pela baixa; 2) Norbert Elias, o conceitos de processo civilizador; 3) Michel Foucault - os conceitos dos contrários, progresso e evolução, pensando as discontinuidades culturais e rupturas, a partir da ideia de invenção da cultura, de redes de ideias e pensamentos de dado período, bem como as práticas sociais no nível da microfísica do poder. 4) Pierre Bourdieu - que trouxe a ideia de reprodução cultural, teoria da prática, de *habitus*, conceito que difere de regras, emprego de bens, produção e capital ligado à cultura e a teoria da estratégia de distinção cultural para afirmar a identidade social.

Outras formas de manifestação dos estudos culturais apontadas por Burke (2005) se encontram alinhadas a interesses, tais como: a) estudo das *Práticas* - a exemplo das diferentes práticas religiosas; b) estudos das *Representações* - a construção do imaginário social, reflexo das estruturas sociais e a criação das ideias e das representações; c) a *História da memória*; d) o estudo da *cultura material* - estudos dos objetos para percepção de mudanças e relações socioculturais abordando temas sobre: alimentos, vestuários, habitação, como forma de assimilação cultural, posição social e representação dos grupos em dado tempo e de como são a casa, a gastronomia, a cidade, os prédios e suas funções; e) *história do corpo* - identificação dos elementos culturais nos aspectos físicos como a carga simbólica dos gestos, higiene etc.

Em face dessas transformações ocorridas na concepção de cultura, a nova história cultural constituiu-se a partir das representações do historiador que passaram a figurar como o sentido da construção do conhecimento histórico. Estas incidem em uma variedade de pontos de vista escolhidos pelos autores para análises, apontando como foco fundamental uma perspectiva histórica como possibilidade de incluir a visão dos colonizados e dos grupos subalternizados, das mulheres, dos negros, dos indígenas etc., impondo a invenção da realidade como construção do historiador e atribuindo significativo relevo às práticas das pessoas comuns, sua criatividade e sua inventividade nas apropriações como táticas de manobras no

consumo das ideias e objetos. No centro do debate que aponta a invenção da história, destacam-se teóricos como: Certeau, Foucault e White. O conceito de cultura, antes ligado à visão tradicional das elites, passa então a dar vez e voz às pessoas comuns, às histórias de vidas e narrativas culturais em suas estruturas e versões.

Por sua vez, na grande maioria das investigações associadas à hermenêutica, as nomenclaturas utilizadas para indicar as epistemologias históricas referem-se às formas de como os próprios autores as identificaram em suas pesquisas. As epistemologias históricas identificadas pelos pesquisadores locais como nova história, história cultural e nova história cultural emergiram conjuntamente na síntese analítica maranhense porque no processo de produção do conhecimento foram tratadas como sinônimas.

Dessa forma, a presença da nova história, da história cultural e da nova história cultural como expressões sinônimas, deu-se pela inobservância por parte dos pesquisadores/pesquisadoras das especificidades que as abalizam, atribuindo a elas o mesmo teor interpretativo, o que permitiu agrupá-las num única forma de apresentação sem prejuízo para compreensão do movimento concreto do conjunto de produções. Essa unidade foi observada em face das análises dos referenciais de suas fundamentações: livros, teóricos de referência, categorias e conceitos convidados a participarem dos debates, todos praticamente recorrentes nas três identificações.

Apesar de essas matizes explicativas da realidade efetivarem-se como manifestações específicas de um movimento mais amplo denominado de *Escola dos Annales*, cronologicamente, fazem menções a momentos distintos de sua trajetória, com demarcações específicas para a construção do pensamento histórico, não deixando de constituir-se um equívoco compreendê-las sob a mesma guarda analítica.

Assim, o que efetivamente vigorou no Maranhão, como escolha da fundamentação teórico-metodológica das pesquisas nessas denominações, referiu-se à terceira geração da *Escola dos Annales*, abalizada pela presença R. Chartier, P. Bourdieu, M. De Certeau e M. Foucault e teóricos locais por esses influenciados. Portanto a terminologia corretamente adequada para essa produção é nova história cultural como referência de distinção ao modo de fazer história presente até a segunda geração do *Annales*, que impôs como uma opção o enveredar-se pela história do “*tudo*” em abandono da perspectiva do “*todo*”, bem como pela renúncia das metanarrativas e pela descida do sótão ao porão da história para dar vez e voz aos marginalizados, referindo-se essa última característica à acusação de que o MHD não se mostrou capaz de fazer essa análise.

Essa nova história cultural apresentou-se em oposição ao que seus teóricos denominaram de tradicional, sob o argumento de incluir em suas páginas o povo excluído e marginalizado, facultando uma história contada pelas camadas sociais baixas, até aquele momento silenciadas por um determinado tipo de história, denúncia que implicava a rejeição ao Positivismo e ao MHD. Incluiu também em sua fundamentação as contribuições da *Antropologia Cultural, da Linguística e da Sociologia do Conhecimento* de Pierre Bourdieu, influenciando fortemente a produção via conceito de campo como microcosmos que goza de relativa autonomia para organização e funcionamento em relação ao macrocosmo social.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Quando relacionados os fundamentos da nova história cultural com a empiria da produção desenvolvida no Maranhão, foi possível observarmos distanciamentos e aproximações à maneira como Burke (2005) situa essa perspectiva teórica de análise. Das marcas dessa fundamentação, foi possível identificarmos suas influências teórico-metodológicas dentre outros aspectos no completo distanciamento da necessidade de explicações macrosociais, indicativo de um forte isolamento do objeto de estudo do seu contexto histórico. O fato é que, em poucos momentos do processo de construção do conhecimento, os pesquisadores locais em posição dominante dispuseram-se a dialogar, por exemplo, com as historiografias geral e educacional brasileiras, ou mesmo maranhenses, circunscrevendo o diálogo aos teóricos internacionais que se constituíram a base de sua fundamentação.

Diferente da fundamentação teórico-metodológica da terceira geração dos *Annales*, que apregoa a valorização da cultura popular como forma de dar visibilidade aos excluídos e proporcionar a sua ascensão do porão ao sótão da história, no Maranhão, esse preceito muito pouco foi considerado na determinação das temáticas abordadas. As análises que tratam da educação feminina reiteram em seus estudos as instituições educacionais das elites ou memórias biográficas de personalidades que, nos seus tempos, estiveram a serviço dos grupos sociais dominantes política e economicamente, ou eram eles próprios provenientes desses mesmos grupos.

Outro claro flagrante de incoerência, encontrado na escolha das temáticas, referiu-se às instituições escolares estudadas como o Liceu Maranhense, o Colégio Rosa Castro, o Colégio Pinheirense, as Escolas Paroquiais, as Escolas Normais, as Escolas Ginásiais etc., cuja natureza

política, econômica e social estiveram a serviço das classes dominantes, em nada se aproximando dos excluídos da história.

O que Burke (2005) evidenciou como outras formas de manifestação da história cultural, tais como as práticas, as representações, a memória e a cultura material identificou-se perfeitamente com o desenvolvimento do fazer histórico educacional no Maranhão, alcançando todos os programas de pós-graduação e grande parte da reflexão que se apresentou tangenciando esses espaços de excelência, podendo ser categoricamente afirmado sem incorrer em erros que a produção em História da Educação na forma hegemônica encontrou-se sob a ascendência desses subdomínios da educação.

Ao optar pela história de “tudo” em detrimento da história do “todo”, a realidade maranhense na sua perspectiva hegemônica se encaminhou para o isolamento do objeto do contexto que lhe produziu, manifestamente identificado na ausência de diálogos com a historiografia geral produzida no Maranhão ou mesmo no Brasil. Sobre a presença da epistemologia NH/HC/NHC em relação às demais, não se pode falar que disputasse hegemonia, haja vista, desde sua gênese, figurar no topo do campo e não somente do paradigma hermenêutico, posição que garantiu por todo o seu desenvolvimento e mantendo-se até os dias atuais.

Investigar as formas como pesquisadores têm dialogado com as várias correntes historiográficas, como marxismo, história cultural, história das mentalidades ou o estruturalismo (e pós-estruturalismo) pode apontar tanto para permanências quanto para as acomodações da historiografia educacional a novos referenciais analíticos. Uma história das apropriações a que essas matrizes teóricas estiveram e estão sujeitas no âmbito da pesquisa em história da educação no Brasil, nos últimos trinta anos, poderia trazer, sem dúvida, uma grande contribuição ao entendimento dos intercâmbios e aproximações, bem como das lutas e apagamentos que tornaram, e tornam possível atualmente falar num campo de produções em história da educação em nosso país (VIDAL; FILHO, 2003, p.60)

Metodologicamente, fez uso da interdição e do ecletismo epistemológico na abordagem do objeto situando distintas formas teóricas de explorar a fundamentação. As pesquisas que enveredaram pela interdição epistemológica apresentaram resultados mais adequados ao uso das categorias e conceitos como instrumentos analíticos, permitindo visualizar com maior nitidez o movimento de assimilação do objeto, ao passo que as pesquisas que fizeram opção pelo ecletismo epistemológico, o uso do instrumental categorial-conceitual apresentou a dificuldade de definir suas fronteiras, o que se tornou ainda mais evidente quando a ela duas outras epistemologias históricas se reuniam para analisarem o mesmo objeto.

5.1.1.1.1 História do Tempo Presente-HTPr

No Maranhão, constatamos um fenômeno na prática da pesquisa histórica educacional, denominado de *História do Tempo Presente-HTPr*. Inicialmente assimilado como mera caracterização do tempo da pesquisa, ou seja, como forma de definir se a abordagem do objeto se processava no tempo passado ou presente, para em seguida ser identificado como uma epistemologia histórica com contornos próprios de investigação na produção do conhecimento.

A continuidade do processo de apropriação da realidade da pesquisa histórico educacional tornou evidente que essa manifestação assumiu uma posição interpretativa do fenômeno educacional, atitude verificada no esforço de fornecer os princípios teórico-metodológicos de estruturação de um modo específico de conhecer a realidade, o que impôs sua inclusão no conjunto das epistemologias históricas, representando a segunda maior expressão, com 13 pesquisas. Neste sentido, vale o esforço de compreender seus contornos teórico-metodológicos nos termos propostos por Ferreira (2018):

Embora até hoje não se tenha firmado plenamente uma definição consensual, a denominação formulada por François Bédarida, *histoire du temps présent*, é a que parece melhor preencher os requisitos. Mas que cronologia, que evento-chave e reconhecido deve ser adotado como marco inicial da história do tempo presente? Para alguns trata-se do período que remonta à última grande ruptura; para outros trata-se da época em que vivemos e de que temos lembranças, ou da época cujas testemunhas são vivas e podem supervisionar o historiador e colocá-lo em xeque (Voldman, 1993). Ou ainda, como afirma Hobsbawm, o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, a olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação (apud Bernstein, 1993) (FERREIRA, 2000, p. 9).

De acordo com Ferreira (2000), elemento importante da fundamentação da história do tempo presente - HTPr, que a distingue da história do tempo passado - HTPs, é a desconstrução do entendimento defendido por inúmeros historiadores referente à impossibilidade de disporem em suas análises do acontecimento recente, ou mesmo presente, sem se deixarem se embeber pelas imagens vivenciadas subjetivamente. A necessidade do afastamento do historiador, em relação ao tempo presente do acontecimento histórico, deu-se sob o argumento do perigo da sua contaminação com o próprio acontecimento. Daí a importância do recuo no tempo como possibilidade de imprimir um distanciamento sem o qual a prática histórica correria o sério risco de confundir-se com as paixões do historiador.

Contrário à posição de afastamento do historiador em relação ao acontecimento, insurgiu-se a defesa de um registro histórico feito a partir daqueles que vivenciaram, direta ou indiretamente, os acontecimentos históricos, procedimento analítico antes rechaçado e que passou a ser exaltado na forma de construção histórica, invocando o princípio da convivência

do historiador com o acontecimento do processo histórico como forma de melhor explorar suas nuances, bem como por melhor dispor das condições de verificação da própria construção do conhecimento histórico por outros atores sociais que também vivenciaram o mesmo acontecimento.

A HTPr se manifesta, também, como abertura ao historiador para imbuído das características do seu tempo, revisitar a significação dada a determinadas interpretações históricas atribuídas a fatos, acontecimentos e fenômenos do processo histórico. É nesse sentido que Oliveira (2016) utilizou-se da HTPr para se referir a uma nova possibilidade de interpretação da presença de *As Primeiras Letras nos Sertões Maranhenses: 1824-1841*.

Na realidade maranhense, a epistemologia HTPr manifestou-se nos dois blocos de produções com grande peso na produção tutelada, oriunda do PPGHIST/UEMA, mestrado profissional voltado para o ensino de história que, além da dissertação para sua conclusão, exige a elaboração de um produto de intervenção pedagógica no ensino de história na educação básica. A permissão que o historiador teve de se envolver inteiramente com o tempo do acontecimento histórico, como requisito fundante da HTPr, encontra-se perfeitamente alinhado com a obrigação de criar um produto de intervenção pedagógica que, necessariamente, deve estar atrelado à pesquisa da dissertação de mestrado e à própria prática docente que se desenvolve no presente, criando uma conexão automática e direta da pesquisa com o tempo presente em função da própria prática docente.

Referente à quantidade das epistemologias históricas destinadas à abordagem do mesmo objeto, a produção tutelada fez opção com exclusividade pelo ecletismo epistemológico, ao passo que na não-tutelada manifestaram-se ambas as opções. Contudo duas pesquisas do bloco da produção não-tutelada manifestaram-se fazendo opção de abordagem exclusivamente pela interdição epistemológica, o que ratifica o *status* de uma epistemologia histórica, haja vista os dois pesquisadores não apresentarem outra epistemologia em sua companhia.

Na sua totalidade, a produção tutelada analisou, com exclusividade, a educação formal, mais precisamente as temáticas relativas ao ensino da disciplina história, mostrando-se, absolutamente, de acordo com seu projeto formador de valorizar as novas descobertas do fazer histórico, respondendo favoravelmente à crítica de voltar as análises do processo histórico educacional para os processos escolares cotidianos. Mas, no grupo da produção não-tutelada, uma pesquisa relacionou “educação, gênero e submissão” e assinalou para além da educação formal.

Como expressão contemporânea do conhecimento, colocou-se contrária ao protocolo que vigorou durante toda a elaboração do fazer historiográfico educacional, calcado na construção de um conhecimento científico da História da Educação que se impunha pelo distanciamento dos fatos para, no âmbito de uma permissão metodológica de aproximação a esses, emoldurar as próprias vivências subjetivas como relatos históricos. Não sem propósito, essa epistemologia passou a se destacar com a chancela da subjetividade como tônica da construção do conhecimento histórico educacional contemporâneo com o advento da hermenêutica.

5.1.1.3 História Oral - HO

No Brasil, de acordo com Marieta de Moraes Ferreira (1998), a história oral emergiu na década de 1990, identificada com três setores sociais: acadêmico, comunitário e empresarial. No acadêmico, sua marca é o resgate daqueles que foram abandonados ao lixo da história, focalizada, portanto, em "[...] dar voz aos excluídos e marginalizados" (BRAUN, 2013, p.74), expressão recorrente para enfatizar seu distanciamento da história dos vencedores. Assim passou:

[...] a refletir sobre as experiências de grupos que até pouco tempo se encontravam marginalizados e excluídos, para adentrar os aspectos que evidenciam as formas de viver desses grupos: homens, mulheres, crianças, negros, operários, homossexuais, migrantes e imigrantes, entre outros. [...] (BRAUN, 2013, p.70).

Nessa epistemologia, a preocupação da reflexão volta-se para compreender os modos de viver desses grupos e não porque vivem de uma maneira específica, descolando a compreensão da existência humana das condições sociais que a determinam. Essa perspectiva de análise tem se manifestado seguindo vários direcionamentos operacionais constatados em face da sua fundamentação no debate da pesquisa e escrita do conhecimento histórico.

Vale ressaltarmos que as diversas perspectivas que marcam a oralidade no centro da elaboração, colocam-na como uma dimensão existencial imprescindível para compreender a realidade enquanto especificidade. Contudo os teóricos atribuem a essa categoria significações distintas quanto ao seu modo de intervir no conhecimento, ora como técnica, ora como método, ora como tendência epistemológica. Entretanto, inferimos, que apesar do seu caráter multifacético, seu fazer histórico limita-se ao alcance do tempo presente, ou deste muito próximo, o que também pode ser inferido pela natureza das fontes utilizadas. Mas sem adentrarmos no mérito desse debate, interessa-nos, sobremaneira, interrogar: **qual status a oralidade assume, no Maranhão, ao se relacionar com o fazer historiográfico da História da Educação?**

Em busca de resposta a essa pergunta, fez-se necessário que a compreendêssemos em sua breve configuração teórica para, então, relacioná-la a sua manifestação empírica enquanto análise desenvolvida no estado. Ferreira e Amado (2006), no esforço de explicar o *status* da história oral no Brasil, não obstante as contestações ou diferentes matizes adotados pelos pesquisadores, frisam que “[...] é possível reduzir a três as principais posturas a respeito do *status* da história oral. A primeira defende ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia.” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. xii).

O Estatuto Social da Associação Brasileira de História Oral, aprovado em 29 de abril de 1994, durante o II Encontro Nacional de História Oral, realizado no Rio de Janeiro, no seu Art. 1, § 1º, traz a seguinte redação: “Por história oral se entende o trabalho de pesquisa que utiliza fontes orais em diferentes modalidades, independente da área do conhecimento na qual essa metodologia é utilizada” (1998, p. 14).

Extraíndo o entendimento desse artigo, a história oral, para sua construção, requer, fundamentalmente, a presença de fontes orais, assinalando, em seguida, a própria história oral como uma metodologia, o que extrapola em muito a sua identidade, exclusivamente, como fonte, sugerindo, ainda, que pode servir a qualquer área de conhecimento, apontando que, para tal alcance, deve determinar caminhos operacionais e princípios teóricos.

No campo maranhense, essa epistemologia histórica se manifestou nos dois blocos de produções tutelada e não-tutelada, tabelas 22 e 23, respectivamente, cujas maiores incidências deram-se na tutelada. Quanto ao corte epistemológico, ou seja, à quantidade de epistemologias históricas utilizadas para abordagem do mesmo objeto, fez opção tanto pelo ecletismo como pela interdição epistemológica, sendo as primeiras as de maiores incidências.

Nas abordagens ancoradas no ecletismo epistemológico, a história oral surgiu, confessadamente, como técnica de coleta de dados que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, secundarizou-se na análise, submetendo-se a(s) outra(s) epistemologia(s) histórica(s) em regra, à nova história cultural.

Nas investigações com base na interdição epistemológica, constatamos o empenho de compreender o objeto na especificidade dos preceitos teóricos enunciados como princípios fundantes dessa prática de pesquisa e escrita científica da história, mobilizando, simultaneamente, as técnicas de pesquisa (Entrevistas) e um arcabouço teórico-metodológico condizentes com os fundamentos que preceituam sua operacionalização em relação às demais especificidades epistemológicas. Não se contendo somente em subsidiar outras epistemologias históricas, insurge reivindicando um *status* próprio de fundamentação. O cerne do seu

fundamento teórico e metodológico encontra-se na fala do “sujeito-objeto” da pesquisa numa relação de interação com a escuta do “sujeito-pesquisador”. Nas duas pesquisas verificadas/referenciadas a seguir, essa epistemologia histórica emergiu como fonte, técnica, método e teoria, na forma sistemática de uma interpretação da realidade que se materializou em uma exposição descritiva do objeto.

Elisangela S. de Amorim (2007), quando aborda a *Trajetória Educacional de Mulheres em Assentamentos de Reforma Agrária na Região Tocantina-MA*, manifesta sobre o uso das entrevistas uma capacidade até mesmo de capturar o silêncio e os olhares das entrevistadas. Ressaltamos, aqui, a sabedoria da pesquisadora em decifrar o silêncio e o olhar, interpretá-los, e inferir conclusões. A autora evidencia, portanto, que não chega às conclusões pelo conteúdo da entrevista, mas sim pela ausência desse conteúdo, conforme transcrito abaixo:

Nas entrevistas ficaram explícitas as limitações e dificuldades enfrentadas por elas; podendo ser compreendidos os significados da escolarização, que envolvem as interações com outros espaços. As questões ligadas a sua condição específica permaneceram implícitas nos discursos e muitas vezes captadas nos olhares e silêncios durante as entrevistas. Para a interpretação das narrativas foi realizada uma análise temática de conteúdo, permitindo compreendê-lo com maior profundidade, procurando entender sua especificidade. (AMORIM, 2007, p.33)

As investigações realizadas com base no ecletismo epistemológico, ainda que em sua maioria ocorra uma forte presença dos procedimentos técnicos próprios da pesquisa oral, como o uso de entrevistas, integra uma posição secundária na fundamentação da arquitetura da pesquisa na forma acessória a outras epistemologias. Na não-tutelada, aparece relacionando-se com a história de vida e a história cultural, em cuja pesquisa constatamos a completa fragilidade de um mosaico teórico, ratificada pela carência de explicitações dos usos das categorias e conceitos para além de uma técnica instrumental de pesquisa, servindo unicamente como base de dados para outras epistemologias analisarem o objeto.

5.1.1.4 História Social - HS

No entendimento de Costa e Menezes (2011), a inserção da História Social no fazer histórico educacional brasileiro ocorreu pela sustentação da possibilidade de construir uma História dos “sem história”, buscando com essa perspectiva de construção do conhecimento o devido distanciamento da História tradicional. No primeiro plano investigativo desse fazer Histórico encontram-se “[...] as insurreições, as revoltas camponesas, as greves, o movimento operário e as reivindicações populares que trazem mudanças políticas. [...]” (COSTA; MENEZES, 2011, p. 87), temáticas cuja natureza convergem para uma forte problematização social. De acordo com os mesmos autores, essa epistemologia histórica constitui-se:

[...] como possibilidade de interpretar fenômenos educacionais por meio das

diferentes fontes, analisadas considerando periodização, seleção de temas, tendências históricas, descrição e coerência, assim como rigor teórico-metodológico, para interpretação dos dados. (COSTA E MENEZES, 2011, p. 90).

Ambos apontam, ainda, que essa prática historiográfica contribui também para atender às exigências de construção da HTPr, voltando-se “[...] sobre os períodos recentes da história – dos últimos anos, décadas [...]” (COSTA E MENEZES, 2011, p. 91), possibilitando pensar as tramas educacionais em conformidade com a história, situando-as entre o passado e a contemporaneidade.

Na pesquisa local, essa epistemologia histórica se manifestou, quanto à natureza intelectual, nos dois blocos de produções tutelada e não-tutelada, com preponderância no primeiro. Quanto à quantidade de epistemologias para abordagem do mesmo objeto, em ambos os blocos, incidiu unicamente o ecletismo epistemológico, o que significou ausência de pesquisa fundamentada exclusivamente por ela. Além disso, na prática da pesquisa, apresentou-se subordinada à nova história cultural. Sua preocupação incorreu sobre a educação formal e não-formal, entretanto dedicou um maior cuidado com a primeira, mantendo-se nos encaminhamentos da crítica sem contribuir para ampliar a natureza histórica do objeto.

Ademais, ao listar os temas privilegiados por Burke (2005) no âmbito internacional, e por Costa e Menezes (2011) no nacional, ocorreu um distanciamento na natureza dessas temáticas nas investigações locais. Nos âmbitos nacional e internacionalmente, ficou evidenciado o interesse por temáticas populares de significativa relevância, ligadas às dimensões econômica e política, enquanto, no local, privilegiou temáticas já analisadas pela dimensão cultural.

No rol das temáticas pesquisadas, como de maior aproximação aos fundamentos da história social, destacou-se a pesquisa de mestrado de Mateus (2018), com a temática “*A Balaiada na Sala de Aula: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático ‘A Guerra da Balaiada’*”, cujo objetivo, segundo o autor consistiu:

[...] em analisar o ensino de história do Maranhão Imperial, com destaque para a Balaiada, estabelecendo uma crítica à abordagem tradicional presentes nos materiais didáticos, os quais desconsideram os protagonismos das camadas populares nesse contexto de construção da ordem imperial. (MATEUS, 2018, p.10).

Na dissertação, ao destacar o protagonismo das camadas populares como expressão da história, a pesquisa alinou-se com a natureza das temáticas postas como relevantes para esse modo epistemológico de construção do conhecimento quanto a sua função social.

Quando examinadas as fontes que subsidiaram as análises com a epistemologia HS, emergiram as de natureza escrita e oral e, dentre as utilizadas, bibliográfica, documento oficial,

jornal e entrevista, revelando um predomínio das fontes tradicionais sobre as novas fontes que se mostraram de forma tímida, principalmente a entrevista considerada no âmbito hermenêutico revolucionária para a pesquisa educacional. Isso demonstrou uma epistemologia histórica parcialmente alinhada com os ensinamentos do paradigma que a abriga quanto ao uso de novas fontes, principalmente considerando o fato de os documentos oficiais serem continuamente denunciados como incompatíveis com a pesquisa dos “excluídos da história”.

5.1.1.5 História das Mentalidades - HM

De acordo com Nicolazzi (2000), os historiadores das mentalidades têm buscado uma aproximação com as ciências humanas para melhor definir seu objeto de pesquisa, assim explicitando essas relações:

A primeira com a psicologia, visando a apreensão dos comportamentos e atitudes coletivas; a segunda, com a demografia, tendo em vistas a quantificação de tais comportamentos; a terceira, com a etnologia, procurando nelas seu nível mais estável e imóvel, sincrônico; e finalmente a quarta, com a sociologia, no estudo social do coletivo (se é possível uma dicotomia entre o coletivo e social) (NICOLAZZI, 2000, p. 53).

No âmbito da História da Educação brasileira, Lopes (1990), acompanhando a crítica, faz a defesa da História das Mentalidades, distinguindo-a, à época, entre os movimentos mais recentes da historiografia internacional, com grande potencialidade de desvendar as paixões, os sentimentos e a afetividade, buscando esses sentidos na longa duração e impondo-se pela utilização da narrativa literária.

Essa epistemologia histórica teve sua tímida inserção no Maranhão exclusivamente via bloco de produção não-tutelada, ou seja, sobre ela, no âmbito dos programas de pós-graduação, não há interesses manifestos. Quanto à quantidade de epistemologias históricas para abordagem do mesmo objeto, sua opção foi pelo ecletismo epistemológico, aparecendo em uma pesquisa associada à história cultural e oral, e na outra com a história cultural e do cotidiano.

Quanto às temáticas sobre as quais essa epistemologia refletiu, incorreram na educação formal sob a ótica de um mesmo pesquisador, focando no livro e nas práticas leitoras e pedagógicas, perspectivando uma análise para além da mera contemplação textual, o autor buscou inseri-las num conjunto relacional de registros processados cotidianamente nas mais diversas vivências escolares, apontando que essa perspectiva de abordagem tanto pode favorecer uma formação escolar crítica como acrítica, demonstrando assim que a explicitação dessas cotidianidades:

[...] tem contribuído e contribui para a formação das mentalidades, quer nos fatores implícitos na construção da individualidade; quer no sentido, de formar e moldar os sujeitos a uma realidade coletiva pronta, alienadora e de ajustamento, ou de rupturas com a realidade. (CASTELLANOS, 2010b, p. 120).

O autor supracitado também aponta para um conceito de história capaz de resgatar as diversas vivências cotidianas “[...] de seus agentes e das práticas em seu entorno, transcendendo, completando e desdobrando-se nas pesquisas contemporâneas da história social, da história das mentalidades e da história do cotidiano [...]” (CASTELLANOS, 2010b, p.121).

Dentre as fontes que informaram sobre os objetos pesquisados sob a égide da epistemologia HM, emergiram as de natureza escrita, utilizando-se das bibliográfica, documento oficial e jornal, mostrando ascendência daquelas consideradas tradicionais sobre as novas fontes. Estas últimas se fizeram presentes de forma acanhada por meio do jornal, ratificando, a exemplo de outras epistemologias históricas tributárias dos pressupostos hermenêuticos, um desacordo com aquelas estimadas como as mais adequadas para o desenvolvimento da pesquisa histórico educacional, recaindo sobre ela a crítica de apropriar-se dos documentos oficiais como conflitantes com os interesses dos excluídos da história, em grande medida apontados como confirmação dessa exclusão.

5.1.1.6 História de Vida - HV, História do Cotidiano - HCt e História da Ideias - HI

A reunião das epistemologias HV, HCt e HI, no mesmo conjunto de síntese analítica, deu-se em razão de uma característica geral que marcou suas presenças na elaboração do conhecimento. O fato de emergirem cada uma, apenas uma vez, o que embaraçou o cotejamento expressivo em relação a outras pesquisas de igual fundamentação, portanto, essa aproximação ocorre em razão da reduzida expressão quantitativa dessas abordagens como limite à construção da síntese analítica, dado não permitir o confronto com outras produções que se utilizaram da mesma epistemologia histórica.

Duas outras características, alcançaram somente a HV e HCt por suas presenças processarem-se de forma fragmentária e subsidiária às epistemologias HC e HS. A primeira (HV) referiu-se à dissolução de categorias e conceitos, na prática da pesquisa um completo esquecimento; à segunda (HCt), manifesta-se também como epistemologia acessória, ambas como reforçadoras das teorias que se mostram na abordagem de forma predominante em face da análise do objeto.

De acordo com as opções quantitativas de epistemologias históricas para construção da fundamentação teórico-metodológico, a HV e a HCt aparecem associadas ao ecletismo epistemológico, enquanto a HI à interdição epistemológica, opção de abordagem que não permitiu lhe atribuir os caracteres de subsidiariedade e fragmentariedade epistemológicas. A HV surgiu na produção tutelada associada à história oral e à história cultural trazendo como contribuição a ênfase nas professoras em suas vivências leitoras, pessoais e de formação

profissional, refletindo nesse processo sobre a contribuição para a constituição das tecnologias mentais, enquanto a HCt veio acompanhando a HS e a HM, refletindo sobre o livro e sobre as práticas leitoras. Segundo palavras do próprio autor, esse mosaico pode ser claramente visualizado na posição epistemológica descrita a seguir.

Ao que queremos indagar sobre a vida do(a) professor(a), sua pessoa, sua formação, suas leituras pessoais e suas leituras direcionadas à formação profissional: Quem é esse(a) leitor(a)-professor(a)? Que leituras fazem as tessituras de seus conhecimentos e de seus saberes? Saberemos como se constituem as tecnologias mentais? decidirmos utilizarmos-vos da História Cultural (CERTEAU, 1984, 1994; CHARTIER, 1988, 1994, 1995, 1996, 2003; HUNT, 1992, BURKER, 2005), da História Oral e de Vida (BOSI, 1994; FERREIRA E AMADO 1996; MEYHY, 1996), como suportes de nossa investigação. Portanto, teremos como foco principal os depoimentos dos professores e professoras identificando as maneiras de fazer que constituem as mil práticas pelas quais os usuários se (re)apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural (CASTELLANOS, 2007, p.30 *apud* CERTEAU, 1994).

Enquanto epistemologias históricas que emergiram uma única vez, reuniram-se em apenas duas pesquisas do mesmo autor. Ainda que este justifique na sua segunda pesquisa que não concebe “[...] a história como um armazenado de memórias tangentes [...]” (CASTELLANOS, 2010b, p. 121), perspectiva de abordagem que não mostrou correspondência com a realidade, sendo refutada pela constatação de que o ecletismo epistemológico aumenta a fragmentariedade das interpretações. Efetivamente, as análises revelaram em cada pesquisa que, se o autor não pronunciasse seus usos, certamente, poderiam ser classificadas como base na HC.

A HM manifestou-se, timidamente, e diferentemente das epistemologias HV e HCt, fazendo opção de fundamentação metodológica pela interdição epistemológica e figurou junto ao bloco da produção tutelada. Com base na interdição epistemológica, afastou as propriedades da subsidiariedade e fragmentariedade da abordagem magistralmente reveladas na dissertação de mestrado de autoria de Benedita Rosângela Leite Lima (2016), intitulada “*Da Hereditariedade Biológica à Hereditariedade Social: o pensamento educacional do médico Achilles Lisboa (1920/1930)*”.

A pesquisa operacionalizou um caminho metodológico que relacionou a ideia como discurso e como paradigma teórico, situando o contexto social, econômico e político da obra investigada, ao mesmo tempo em que se preocupou com a sistemática da própria envergadura intelectual do autor objeto de investigação, destacando o processo de elaboração de sua teoria educacional, identificada como “Hereditariedade Social”, como forma de superar a teoria da “Hereditariedade Biológica”.

Para atingir essa finalidade, apresentaremos as concepções epistemológicas da época da construção do sujeito e quais experiências foram mais marcantes na construção da

concepção social dela; bem como, a influência que a sua atuação nos diversos campos influenciou em sua prática discursiva. Por fim, será preciso comparar e analisar as produções especificamente educacionais de Achilles Lisboa ao projeto político geral do autor, nas condições de possibilidade que se lhe apresentavam nas mais diferentes conjunturas (LIMA, 2016, p. 16).

Todas as análises que fizeram opção pelo ecletismo epistemológico apresentaram-se em sua grande expressão sob o predomínio da história cultural, revelada nos produtos das pesquisas por meio dos autores e obras de referência, categorias e conceitos utilizados nas análises e na escrita das narrativas. Por isso se assentaram no mesmo fundamento historiográfico, identificado como hermenêutico, não importando o que cada uma adotou como singularidade na abordagem, haja vista terem se atrelado, primariamente, a uma visão de realidade construída subjetivamente pelo pesquisador.

No conjunto relacional das epistemologias históricas, identificamos divergências e convergências dos seus usos no processo de operacionalização do conhecimento, em relação aos preceitos gerais paradigmáticos a que se filiaram. Convergem os interesses pelos teóricos de referência, pela enunciação teórica do preceito paradigmático de privilegiar os excluídos da história, pela análise internalizada do objeto e pela presença dos conceitos e categorias utilizados; divergem quanto à crítica das fontes no tocante à natureza e às mais utilizadas, quanto ao princípio teórico de privilegiar, efetivamente, os excluídos da história nas novas análises, quanto às instituições estudadas por se colorarem fora da curva das novas temáticas e por privilegiarem a educação formal em detrimento da educação que se desenrola fora das instituições escolares.

5.1.2 Materialismo Histórico-Dialético: entre o paradigma historiográfico de pesquisa a epistemologia histórica

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) na realidade da pesquisa histórico-educacional maranhense desponta como paradigma de pesquisa, enquanto referência ontológica para pensar a realidade, igualmente na perspectiva de uma epistemologia histórica que se incube de mediar a produção do conhecimento, para tanto, utilizando-se da mesma nomenclatura. Assim, para efeito desta parte da exposição, recorreremos à distinção de grafar com iniciais maiúsculas (MHD) o uso como ontologia, e com iniciais minúsculas (mhd) para apontá-lo como epistemologia da história.

Apesar do aguçado debate das diferenças entre as diversas correntes marxistas que se manifestam na produção do conhecimento, no Maranhão vigorou uma produção fundamentada no “marxismo de Marx e Engels”, tanto na perspectiva ontológica, enquanto realidade que

coloca o ser como uma construção histórico-social, assim como epistemologia histórica, ou seja, como teoria científica do conhecimento histórico.

No conjunto da análise, identificamos 11 investigações pertencentes a esse esquema historiográfico, manifestas nos dois blocos de produção, dos quais, 2 na tutelada e 9 na não-tutelada. Quanto à opção por uma ou mais epistemologias históricas na abordagem do mesmo objeto, destacou-se a interdição epistemológica; em outras palavras, as abordagens realizadas pelo materialismo histórico-dialético mantiveram-se em estreita aderência aos seus fundamentos, sem recorrer a nenhuma outra epistemologia.

A anódina expressão quantitativa no grupo da produção tutelada é indicativo claro da ausência desse modelo interpretativo na realidade educacional dos programas de pós-graduação, junto a área de pesquisa de História da Educação, já que aquela é constituída apenas de dissertações defendidas nos programas de pós-graduação. Ao mesmo tempo, a quase totalidade da incidência no bloco não-tutelada revelou a presença de pesquisadores compondo um sujeito coletivo de trabalho (HISTEDBR – MA), que, no estado, tangencia os espaços de excelência da produção - programas de pós-graduação - buscando os pesquisadores ampliar os diálogos no campo.

Destacou-se em suas análises a indissociabilidade entre a concepção ontológica, enquanto realidade social, e sua expressão filosófico-científica como configuração do campo da pesquisa; dito de outro modo, as reflexões gnosiológica e epistemológica se ligam diretamente a uma concepção ontológica, sobressaindo-se na efetiva operacionalização dos objetos, as categorias e conceitos analíticos, não satisfazendo aos pesquisadores citar facilmente fragmentos de autores como atestado que preenche e justifica a subjetividade das representações do pesquisador.

Enquanto epistemologia histórica, o materialismo histórico-dialético assume evidência junto à produção não-tutelada, com destaque para a pesquisadora Maria de Fátima Félix Rosar que despontou uma reflexão com alto grau de maturidade intelectual e uma grande abertura para receber a realidade, produzindo interpretações originais e recorrendo com muita propriedade ao arcabouço teórico-metodológico do “marxismo de Marx e Engels”, operacionalizando suas análises com sutileza investigativa, recorrendo a categorias e conceitos tecidos por esses teóricos, utilizados como instrumentos de análise de amplo alcance para interpretação da realidade objetiva da educação brasileira e maranhense, em conformidade com a ciência da história.

No âmbito do MHD, foi identificada uma grande preocupação de historiar a educação para além da educação formal, incluindo outros espaços de promoção da educação, significando uma real expansão do objeto esse extrapolar dos espaços da educação formal, as escolas e seus muros. Sindicatos, associações profissionais e a própria organização dos professores em greve foram identificados como sujeitos coletivos em defesa da educação no estado. Essas intervenções analíticas encontram-se reunidas em um livro de iniciativa do HISTEBR-MA, organizado por Rosar e Hora (2017), com o título: “*Sujeitos políticos coletivos em defesa da educação pública no Maranhão*”, que contribuiu com a construção de uma História da Educação crítica “[...] à luz de uma perspectiva que integre as diversas dimensões do real, baseada em explicações de amplo alcance” (ROSAR; HORA, 2017, p.7). Assim:

[...] Para os pesquisadores do grupo de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’ – GT Maranhão (HISTEDBR- MA), como para os demais pesquisadores comprometidos com a escrita da historiografia crítica, o trabalho se articula em escalas e dimensões variadas que compõem uma totalidade. (ROSAR; HORA, 2017, p. 8).

A reflexão com base no MHD, mesmo incidindo fora dos programas de pós-graduação, representou um importante enfrentamento ao modo hegemônico, tornando-se fundamental para a abertura paradigmática, apresentando pesquisas que, em suas análises, assinalaram a escassez de uma historiografia crítica da História da Educação no Maranhão. Nesse contexto, a produção do HISTEDBR-MA mostrou uma contraposição com base em outro fundamento gnosiológico e epistemológico, tanto quanto, em distinta base ontológica, ampliando o horizonte do conhecer.

No âmbito da construção da História da Educação, Nascimento (2017), no êxito de uma abordagem que se utiliza das categorias e conceitos extraídos dos próprios escritos de Marx, Engels e Lenin, na intensidade que esses teóricos empregaram em suas análises, desvenda o objeto de pesquisa – Sinasefe - em sua objetividade e singularidade. Esta análise surge desenvolvida no artigo “*O protagonismo do Sinasefe: estrutura organizacional, lutas e desafios da seção Monte Castelo no Instituto Federal do Maranhão*” (NASCIMENTO, 2017). Em suas apreciações evidenciou um sindicato que, no seu protagonismo pela educação pública, vem dialogando em suas lutas, com a estrutura organizacional e os desafios que lhes constituem, relacionando a singularidade desse espaço com o contexto geral da sociedade brasileira, corroborando a impossibilidade de compreender a educação unicamente pelas manifestações internas ao campo da História da Educação.

[...]. Num primeiro momento aborda-se a organização do Sinasefe em nível nacional, descrevendo e analisando as implicações da sua estrutura na construção da mobilização nacional dos trabalhadores. Em seguida analisa-se o protagonismo do Sinasefe – Seção Monte Castelo, na condução das lutas dos trabalhadores por uma educação pública de qualidade no Maranhão. Por fim, apontam-se os desafios que

estão postos para esse sindicato (NASCIMENTO, 2017, p. 63)

Esta epistemologia histórica na relação contexto-objeto de pesquisa assentou-se numa realidade objetiva, negando o caráter idealista e fragmentário do real e reafirmando a necessidade de uma abordagem materialista e de totalidade. Em todos os trabalhos, vieram à tona uma análise da realidade educacional com base na dialética relacional das totalidades, que consistiu em operar a realidade particular como resultado de múltiplas determinações históricas, como fica explícito a seguir nas análises de Rosar *et all* (2012).

Apesar das afirmações e reiterações da necessidade de admitir-se uma diversidade epistemológica que esteja mais receptiva às leituras contraditórias e plurais das diferentes histórias singulares, de certo modo, tem se gestado um aprofundamento de abordagens desconstrucionistas. Em seu âmbito, tornou-se questionável a relevância teórica e metodológica do materialismo histórico-dialético, na medida em que suas categorias fundamentais – tais como classes sociais, revoluções, estrutura e superestrutura, sujeitos históricos e totalidade, igualdade, contradição, entre outras – são consideradas como não pertinentes para a análise das realidades históricas, dada sua fragmentação. [...] (ROSAR; CABRAL; SOUSA, 2012, p. 94)

A validade da posição de Rosar, Cabral e Sousa (2012), na defesa de recolocar em evidência o instrumental teórico-metodológico do MHD, objetando-se ao fechamento categorial-conceitual, assinalado pela crítica epistemológica de abordagens desconstrucionistas, a cada dia, vem tornando-se mais evidente em razão da constatação do contínuo processo de fragmentação que as novas análises se encontram envolvidas. Contudo, compreendemos que um retorno ao marxismo como teoria epistemológica deve ser acompanhado de uma crítica ontológica explícita à sociedade capitalista como injusta, ou seja, ao ser que, na observação de sua constituição por Marx e Engels, forneceu um arcabouço analítico de sua compreensão, a partir da organização e funcionamento das condições materiais dessa sociedade.

A crítica ontológica marxista coloca-se radical em face à gnosiológica e epistemológica, à medida que se impõe pelo conhecimento do ser social, ampliando a ideia de campo de conhecimento como microcosmo com relativa autonomia em relação ao macrocosmo social presente na matriz hermenêutica, cuja perspectiva de análise que conduz ao particularismo e isolamento teórico-metodológico do objeto investigado em relação ao seu contexto de emergência. Esses pressupostos são, absolutamente, rechaçados pelo MHD que coloca em substituição a totalidade situada, necessariamente participando de totalidades mais abrangentes.

[...] analisar criticamente o capitalismo enquanto totalidade como pré-requisito indispensável à sua transformação; superar os limites impostos, por um lado pela negação pós-moderna e liberal das possibilidades de superação da ordem burguesa e, por outro, por concepções mecanicistas do marxismo que, ao reduzirem a política à condição de epifenômeno do econômico ou das “estruturas”, reduz as possibilidades de ação transformadora consciente; e, talvez o mais importante de tudo: ultrapassar o atual estágio de organização das forças potencialmente críticas ao capitalismo, que se encontram presas em uma lógica de atuação fragmentária, isolada, incapazes de dar conta da gigantesca tarefa de transformação da sociedade, num sentido emancipatório. (MONTENEGRO; MEDEIROS, 2012, p. 214)

Marx (2008), no esboço dos fundamentos da concepção materialista da história no prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, ao se referir às práxis sociais “relações jurídicas” e as “formas de Estado” como brotando das relações materiais e não podendo ser compreendidas como entes que se erguem independentes das relações históricas concretas, bem como não podendo erigirem-se do espírito puro (pensamento/consciência), abriu os caminhos da crítica para pensar a materialidade das relações históricas, assim entendidas como a possibilidade de desvelar as perspectivas da História da Educação no Maranhão.

[...]; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de "sociedade civil". Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. [...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. [...] (MARX, 2008, p. 47)

A História da Educação no Maranhão, compreendida na qualidade inicial e no desenvolvimento do processo de produção do conhecimento, revelou uma complexa tessitura de epistemologias históricas, que até o presente não haviam sido postas em debate como objeto de estudo com a finalidade de problematizar seus limites e possibilidades enquanto dimensão filosófico-científica que compõe o paradigma de pesquisa na sua bidimensionalidade, o que ora fora evidenciado com a finalidade de avançar na compreensão dos vínculos ontológicos.

5.2 Expressões gnosiológicas da produção

Desde o advento da filosofia clássica, século VI a. C. os pensadores têm levantado a questão sobre o conhecimento da realidade, se esta é o que apreendemos pelos sentidos, ou se pelo contrário, estes não passam de fontes de mera ilusão, e nesse caso, caberia ao pensamento produzi-la. Os *idealistas subjetivistas* afirmam que não existe realidade independente da consciência do sujeito cognoscente, assim toda a realidade deriva da especulação subjetiva. Pelo contrário, os *idealistas objetivistas* afirmavam a existência de ideias objetivas que se desdobravam através do espírito absoluto. Em comum, em ambas as perspectivas, impera o entendimento de que a realidade é uma determinação das ideias. Os *materialistas históricos dialéticos* afirmam o caráter objetivo da realidade, que se manifesta absolutamente

independente da consciência do sujeito que conhece. Estes últimos argumentam que somente os objetos físicos e forças são perceptíveis e mensuráveis, e negam a existência da alma ou da mente independentes da realidade, nesse sentido procuram explicações materiais para os fenômenos.

O processo de construção do conhecimento, na sua dimensão gnosiológica, apresenta-se por meio do debate das relações que envolve sujeito e objeto do conhecimento, questão por si só filosófica e que se impõe, obrigatoriamente, no percurso formativo de qualquer ciência, haja vista, o debate sobre o fazer científico implicar um sujeito, um objeto e um conhecimento resultante de um modo de relação estabelecida entre ambos (sujeito-objeto), termos nos quais se torna impossível o conhecimento histórico escapar à explicitação dessa relação. É uma das dimensões da teoria do conhecimento que se estabelece em função de uma concepção de ser da realidade (ontologia).

Da separação das epistemologias históricas em modelos de pesquisa, foi possível avançar em direção às expressões gnosiológicas, questão central da teoria do conhecimento que gira em torno das clássicas problematizações a seguir formuladas: quem é o sujeito do conhecimento? O que é objeto do conhecimento? O que é o conhecimento como produto do processo cognitivo? (SCHAFF, 1983).

Reafirmando enunciado já assinalado, paradigmas de pesquisa trazem concernentes a sua constituição um núcleo norteador da elaboração do conhecimento, composto de epistemologia (s) e gnosiologia, bidimensionalidade que sustenta o tipo de conhecimento produzido sempre em relação a uma ontologia, reputamos por isso, proeminente examinar os modos gnosiológicos que determinam a produção maranhense, considerando a disputa estabelecida.

Enquanto parte da teoria do conhecimento, reiteramos que a gnosiologia reflete os limites e possibilidades da relação sujeito-objeto do conhecimento, e traz como debate filosófico a questão da objetividade *versus* subjetividade, de máxima importância porque contribui para definir a posição paradigmática da pesquisa, admitindo avançar rumo à observação posterior da vinculação ontológica, dito de outro modo, a natureza desse debate reside em discernir se o peso decisivo sobre a produção do conhecimento repousa no sujeito, no objeto, ou ainda, numa interação entre ambos.

Como ensinado por Abbagnano (2007), a categoria “*relação*”, fora da perspectiva semântica, só pode ser compreendida pelo conteúdo que expressa. Quando se fala em relação sujeito-objeto do conhecimento em cada um dos modelos que se manifestaram, tem-se que cada

um expressou um tipo de relação inerente à própria forma de produzir o conhecimento. De tal modo que essa relação se apresentou com características específicas para um e outro modelo de pesquisa, expressando conteúdos diversos e antagônicos.

A produção do conhecimento é uma relação que envolve um sujeito cognoscente, que só pode ser a mulher/homem, e um objeto cognoscível, trata-se de qualquer recorte da realidade colocado na condição de investigado, essa relação não ocorre de forma imediata, restando como possibilidade de construção a mediatização, ou seja, se processa na presença de um entendimento gnosiológico que lhe fundamenta e exprime as próprias concepções de sujeito e objeto do conhecimento. Vemos, portanto, que os polos dessa relação (sujeito e objeto) não são tomados igual e puramente em todas as pesquisas, mas sim, carregados de significações teóricas-metodológicas e sociais.

Considerando as tradições de pesquisas filosóficas realizadas no Brasil apontadas por Severino (1999), nesta investigação identificadas como paradigmas de pesquisa, como já verificados na História da Educação no Maranhão, em razão das epistemologias históricas, valeu-se de dois para responder às questões levantadas anteriormente: Hermenêutico e MHD.

A História da Educação no Maranhão assume duas formas gnosiológicas distintas – “ativista e idealista” e, com base no “princípio da interação sujeito-objeto” (SCHAFF, 1983), leva a que se acentuem diferentes posições para o sujeito e o objeto no processo do conhecimento, bem como para o conhecimento produzido. Tem-se, portanto, que o corte analítico que se iniciou pela separação das epistemologias históricas em paradigmas de pesquisas subsidiados por bases filosófico-científicas antagônicas, acentuou-se com a presença de diferentes gnosiologias.

Ao estabelecer cortes nos modos de relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a categoria gnosiologia, de acordo com Schaff (1983), reservadas as especificidades terminológicas, ocorre como uma tríade que emerge em “[...] todas as análises do processo do conhecimento [...]: o sujeito que conhece, o objeto do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo” (SCHAFF, 1983, p. 72). De acordo com o autor, abstraindo-se o aspecto psicológico, esses elementos constituem a “problemática gnosiológica” (SCHAFF, 1983, p. 72) da teoria do conhecimento que se desdobra em três modelos fundamentais.

O nosso primeiro modelo subentende a construção mecanicista do reflexo. Seguindo esta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto desse processo - o conhecimento – é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito. É por isso que qualificamos esse modelo de mecanicista (SCHAFF, 1983, p. 73).

[...] no segundo modelo idealista e ativista: a predominância, se não a exclusividade, volta ao sujeito que conhece, que percebe o objeto do conhecimento como sua produção. Este modelo concretizou-se em diversas filosofias subjetivistas-idealistas e – no estado puro – no solipsismo (SCAFF, 1983, p. 74)

[...] no domínio do terceiro modelo que, ao princípio da preponderância de um dos elementos da relação cognitiva – do objeto – (primeiro modelo) ou do sujeito (segundo modelo) – opõe-se o princípio da sua interação. [...]. Propõe em troca do enquadramento de uma teoria do reflexo modificada, uma relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela – sua atividade. [...] (SCHAFF, 1983, p. 75)

Da escolha de uma dessas três perspectivas de relação entre sujeito e objeto do conhecimento, decorrem “[...] consequências importantes [...]” (SCHAFF, 1983, p. 76) e determinantes de toda a atitude de construção do conhecimento científico, “[...] em particular para a nossa concepção de verdade [...]” (SCHAFF, 1983, p. 76). Por isso, atribuímos também às expressões gnosiológicas grande peso para compreender a produção do conhecimento completando a bidimensionalidade da fundamentação paradigmática das pesquisas.

A tessitura gnosiológica no Maranhão, seguindo a divisão estabelecida pelas epistemologias da história que estudaram a realidade local, apresenta-se antagonizando a enunciação do saber histórico educacional colocando sujeito e objeto em posições variadas, revelando-se essa uma questão da teoria do conhecimento de elevada importância para compreender o próprio processo de autonomia e consolidação da dimensão filosófica entre objetivismo *versus* subjetivismo. A conformação gnosiológica do fazer histórico educacional local, em razão dos desdobramentos na produção, movimentou-se concretizando dois modelos de relações sujeito-objeto do conhecimento, portanto, respondendo de formas diversas às questões gnosiológicas assinaladas inicialmente.

Não foi identificada na esfera maranhense a presença do primeiro modelo gnosiológico proposto por Schaff (1983), que trata da forma reflexa da construção do conhecimento, no qual o objeto manifesta-se ativamente à consciência passiva do sujeito, configurado no movimento positivista. O contexto local que se configurou, excluindo a presença do primeiro modelo gnosiológico de produção do conhecimento, confirmou a presença dos segundo e terceiro propostos por Schaff (1983), respectivamente, “idealista e ativista e o princípio da interação sujeito-objeto”.

O segundo modelo – “idealista e ativista” - ancora seus fundamentos nas filosofias idealistas, identificadas por Schaff (1983), e ratificadas suas presenças no Brasil por Severino (1999), como sendo as filosofias fenomenologia, culturalismo, existencialismo, antipositivismo

e arqueogenealogia, formando na pesquisa filosófica brasileira a tradição identificada pelo autor de hermenêutica. O caráter ativista desse modelo se traduz na capacidade abstrata de o sujeito preponderar sobre a empiricidade do objeto. No Maranhão, sobressai-se de forma dominante o culturalismo com traços pontuais da fenomenologia e do existencialismo.

O modelo “idealista e ativista” de produção do conhecimento, já identificado como associado ao paradigma hermenêutico de produção do conhecimento histórico, discernido mediante a separação das epistemologias históricas, levantadas em suas fundamentações filosófico-científicas, revelou um tipo de relação sujeito-objeto do conhecimento cuja preocupação distingue-se tanto do primeiro modelo de fundamentação reflexa do objeto à consciência, assim como do terceiro de caráter interacionista entre sujeito-objeto. Comparada ao primeiro modelo, tem-se que a matriz interpretativo-simbólica é apresentada como “[...] como teoria do reflexo modificada” (invertida).

Na produção maranhense, a característica idealista e ativista revelou-se no predomínio da presença da consciência do sujeito pesquisador na determinação do conhecimento histórico educacional, imprimindo sobre o objeto as marcas da consciência, secundarizando-o à condição passiva. À luz da gnosiologia é relevante destacar que o sujeito do conhecimento concentra sobre o objeto a capacidade de dizer a verdade.

O objeto, por sua vez, foi apreendido junto a produção hegemônica como recorte particular e fragmentário da realidade educacional (escola e ensino), dando-se pelo abandono às metanarrativas através de uma crítica velada ou inconsciente, que reafirma constantemente a impossibilidade do conhecimento pela totalidade, e um superdimensionamento do sujeito do conhecimento no modo de operar o saber histórico.

A crença na consciência do sujeito cognoscente de produzir a História deu-se atrelada à capacidade especulativa de dizer o que deveria ser a realidade educacional, prevalecendo esses elementos sobre os determinantes sociais e materiais afastou o lastro empírico da realidade como base de sustentação das afirmações, e fixou a explicação na abstração da especulação, momento histórico local que explicita sua aderência à crítica a pós-graduação, afirmando a “nova” forma do fazer histórico educacional, sem nem mesmo problematizar a velha.

A consciência revelou-se ativa com a capacidade total de exprimir o objeto passivamente, como nos ensina Severino (1999), é a “valorização da subjetividade como elemento básico do subjetivismo”. Neste contexto, a realidade educacional foi analisada na idealidade do sujeito em face da completa ausência das condições materiais que a determinaram, centrando a análise na internalidade do campo e apresentando uma interpretação

descolada da realidade com base no relativismo, com intensa acolhida no ecletismo. Esses defendem a primazia do pensamento, da consciência sobre o ser, de outro modo, o pensamento produz o sentido da matéria.

O caráter idealista da ação do sujeito sobre a realidade investigada, determina uma produção do conhecimento ancorada unicamente na capacidade da consciência humana de conhecer e nos condicionantes do próprio campo. Vigorou, portanto, o entendimento de que, no centro da análise histórico educacional, encontra-se o sujeito pesquisador que de forma ativista deve colocar a dimensão cultural-interpretativo-simbólica como a mais importante do processo a ser examinado.

Exemplificadamente, a posição de rechaçamento do debate gnosiológico e do reforço do entendimento de uma teoria epistemológica autônoma, revela-se nitidamente na produção não-tutelada, através do livro de Castellanos (2010a), intitulado *Práticas Leitoras no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações*, no qual identificou como fundamentos epistemológicos a HO, a HV e a HC, expressando-se através de um determinado tipo de ecletismo epistemológico, no qual afirma: “A metodologia foi escolhida devido às várias contribuições da História Cultural na reformulação da sua pluralidade de usos e compreensões, e da História Oral como método de estudo [...]” (CASTELLANOS, 2010a, p. 35). No mesmo sentido, em seguida, complementa sua posição teórico-metodológica nos termos que seguem: “A história oral e a história de vida, como métodos de investigação, nos permitiram ‘interpretar interpretações’, [...]” (CASTELLANOS, 2010a, p. 37). O autor reafirmou, ainda, o modelo interpretativo do ecletismo epistemológico em um capítulo de livro, denominado *A Leitura e a Prática Pedagógica no Cenário Político e Educacional do Maranhão na Primeira República* (CASTELLANOS, 2010b), apontando como fundamento um cardápio das epistemologias indicando como base da análise a HS, a HM, e a HCt.

Nessa tessitura, chama atenção a inexistência de explicações para o amálgama que se verifica enquanto possibilidade de relação sujeito-objeto do conhecimento, considerando as diversas epistemologias históricas presentes na construção dos mosaicos interpretativos. Na grande maioria dos trabalhos, os autores explicam as epistemologias utilizadas, contudo, a gnosiologia fica esquecida, ou mesmo, é como se estivesse implícita na fundamentação epistemológica.

O terceiro modelo gnosiológico, fundamentado no princípio da interação sujeito-objeto do conhecimento, fez-se presente no campo local através do materialismo histórico-dialético. Das três tradições dialéticas, identificadas por Severino (1999) na pesquisa filosófica brasileira,

manifestou-se no Maranhão por meio da “dialética marxista”. Essa manifestação se produziu na ausência das dialéticas hegeliana e negativa da Escola de Frankfurt.

No modelo de relação dialética marxista, sujeito e objeto preservam suas autonomias, um não é absorvido por outro, nem tampouco qualquer desses polos impõem-se preponderante na produção do conhecimento. Ademais, compreende sujeito e objeto nos seus determinantes históricos, estabelecidos pelas condições materiais de produção da sociedade, portanto, como modelo gnosiológico, considera que existe uma realidade pertencente ao objeto, independentemente, do sujeito que o conhece, contudo passível de ser assimilada historicamente como conhecimento inteligível. Neste entendimento, recuperamos Buffa (1990), lembrando o ensinamento de que a melhor forma de compreender o objeto é visualizar seus determinantes.

Para o materialista histórico-dialético, a *relação* de conhecer efetiva-se pela interação do sujeito com o objeto na forma ativa para ambos, via presença de uma mediação teórico-metodológica que se apresenta como aproximação sucessiva ao discernimento do objeto. Dessa forma, tanto o objeto como o sujeito do conhecimento constituem-se ativos na relação, não havendo possibilidade de um ser submerso pelo outro, só sendo possível essa relação, se preservadas suas autonomias, diferentemente do hermenêutico no qual o objeto é absorvido passivamente pelo sujeito ativo, que lhe nega qualquer objetividade (Autonomia).

Quando falamos da relação cognitiva enquanto relação interveniente entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, é evidente que as nossas palavras dependem em grande medida, senão na totalidade, do sentido que atribuímos à expressão “sujeito que conhece”. As concepções aqui presentes são a concepção individualista e subjetivista, de um lado, a concepção social e objetiva, do outro (SCHAFF, 1983, p. 77)

No segundo e terceiro modelos gnosiológicos, o sujeito da relação é “ativo” no processo de produção do conhecimento, entretanto, no modelo “Idealista e Ativista”, o sujeito é ativo em relação a um objeto completamente passivo. No modelo materialista histórico-dialético, baseado no princípio da interação sujeito-objeto do conhecimento, o sujeito é ativo em face de um objeto também ativo, situando com clareza a dimensão filosófica que envolve a relação subjetividade *versus* objetividade na pesquisa, de tal maneira que sujeito e objeto ativos submetem-se a seus determinantes emergindo da totalidade.

[...]. Propõe em troca do enquadramento de uma teoria do reflexo modificada, uma relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantém a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. Essa interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que apreende o objeto na - e pela - sua atividade. Este modelo do processo cognitivo, a favor do qual me pronuncio, está concretizado na teoria do reflexo corretamente interpretada que é desenvolvida pela filosofia marxista (SCHAFF, 1983, p. 75)

O hermenêutico apoia-se em uma gnosiologia pautada na autoridade da consciência do sujeito, na passividade do objeto e apresenta o conhecimento como um produto ou como um recorte isolado da realidade. Em contrapartida, o materialismo histórico-dialético, manifesta uma gnosiologia referenciada numa compreensão dialética da realidade, na qual sujeito e objeto se relacionam a partir das condições materiais que emergem na relação, se modificam pela interação, ainda que mantendo as autonomias, ao mesmo tempo que se reconstróem historicamente no devir.

Se na produção tutelada o quase domínio absoluto, com exceção de duas investigações, se conforma à perspectiva gnosiológica “idealista e ativista”, em se tratando da produção não-tutelada se manifestaram duas gnosiologias declaradamente avessas, tanto a “idealista e ativista”, como a que se assenta no “princípio da interação sujeito-objeto”. Se impõe quantitativamente a “idealista e ativista”, contudo, a presença do “princípio da interação sujeito-objeto” abaliza uma gnosiologia que conduz ao enfrentamento qualitativo da produção hegemônica, aspecto amplamente relevante para a abertura e autonomia filosófico-científica.

Quanto à terceira questão que se refere ao conhecimento produzido, retomamos a afirmativa proferida por Schaff (1983), de que o tipo de relação sujeito-objeto do conhecimento reverbera diretamente no seu produto (conhecimento produzido), com sérias implicações sociais e, conseqüentemente, na própria sociedade instituída.

O conhecimento produzido no âmbito local corresponde a dois modos de compreensão da sociedade, na perspectiva hegemônica, representado por uma gnosiologia “Idealista e Ativista”, aponta para a conservação, em contrapartida, manifesta uma gnosiologia com base no princípio da interação sujeito-objeto do conhecimento de fundamentação MHD, representando uma perspectiva de mudança radical, e significativa abertura filosófico-científica.

A produção hegemônica local, a exemplo do que acontece com a pesquisa da História da Educação brasileira que segue a crítica à pós-graduação apresentada por Warde (1984), centra sua preocupação no debate epistemológico como teoria autônoma de elaboração do conhecimento e, nesta opção, ficam explicitamente rechaçados os debates gnosiológico e ontológico, posição combatida por autores como: Carr, 2002; Schaff, 1983; Severino, 1999; Saviani, 2005; Lombardi, 2010; Sanfelice, 2006, 2008; Paulo Netto, 1998, 2011. Todos eles, por compreenderem que o debate de fundamentação do conhecimento histórico, bem como de qualquer outra ciência, pressupõe fortes enraizamentos filosóficos sem os quais se corre o sério risco de aportar os resultados da pesquisa em bases filosóficas as mais conservadoras.

No meu entendimento, as principais questões teórico-metodológicas da História, repetidas por praticamente (quase) todos os autores que se dedicam a debater sobre os métodos e/ou teorias da Filosofia, da Ciência e, particularmente, da História, levam para o campo da Filosofia. Quanto mais a incerteza, a dúvida e a apologia do particular e da irracionalidade insistem em tornar supérflua toda produção acadêmica, mais as ferramentas reflexivas e questionadoras da Filosofia renascem e ganham atualidade. Com a Filosofia ainda se mantém a possibilidade de um mais profundo entendimento dos fundamentos sobre os quais toda e qualquer concepção está alicerçada, quer os autores explicitem ou não esses aspectos. (LOMBARDI, 2010, p. 121)

5.3 Fundamentações gnosiológicas, epistemológicas e vinculações ontológicas

Desde o início desta investigação, apontamos para a incompletude de compreender a produção do conhecimento exclusivamente pelo viés epistemológico, conforme propôs a crítica à pós-graduação, ou mesmo gnosiológico, fazendo-se necessário para tal, observar as vinculações ontológicas (concepções de realidade) às quais as elaborações repousam suas fundamentações filosófico-científicas.

Conforme já assinalado, compreendemos a ontologia como uma teoria geral do ser social que alcança todos os seres particulares em suas constituições; assim, ao mesmo tempo que pode se compreender como o ser em si, também o é de um domínio particular da realidade. Dito isso, inferimos que os modelos de pesquisa se vinculam a uma concepção ontológica, permitindo pensar os pressupostos e implicações sociais neles contidos, já que nenhuma teoria pode se constituir autônoma e independente do ser social. Enquanto ser da realidade, o debate ontológico se dá no âmbito do tudo ou nada, e não admite, como forma explicativa, a formação de mosaico que comporte pinceladas oriundas de pressupostos antagônicos.

Apartada a produção em paradigmas (epistemologias históricas e gnosiologias) distintos como referência ao modo de elaboração do conhecimento, resta-nos verificar as ontologias que embasam suas fundamentações, completando o corte analítico que opera a separação da produção do conhecimento, apresentando as bases sociais sob as quais repousam as perspectivas históricas da educação que configuraram a tessitura contemporânea do conhecimento. A ontologia volta-se para a explicitação da realidade à qual as pesquisas se associam, enquanto fundamentação teórico-metodológica na operacionalização do conhecimento.

A ontologia – enquanto domínio delimitado de matérias a converter em objecto de indagação – define-se originariamente pelo questionário que a comanda: o seu conteúdo teórico preciso ganha, por sua vez, estação e contornos, como é óbvio e se torna desnecessário repisar, pelas respostas determinadas que para ele vão sendo encontradas (BARATA-MOURA, 2011, p. 24).

Ao operar uma visão geral de realidade, a categoria ontologia consente pensar o ser do mundo e das coisas nele presentes, possibilitando ponderar sobre as perspectivas da História da Educação produzidas no Maranhão, que se desdobraram como explicações fundadas em visões

de mundo mais abrangentes. A questão sobre o fundamento do ser social, filosoficamente, apresenta duas formas básicas de responder à realidade, utilizando-se de uma “ontologia metafísica ou de uma ontologia histórico-social” (TONET, 2013a. p.12).

As abalizadas ontologias subsidiam desdobramentos antagônicos da realidade que impossibilitam um trânsito livre entre as concepções de produção de conhecimento, efetivando-se como uma evidente interdição ontológica.

[...]. Só podem negar a tese ontológica sobre o modo de existência do objeto do conhecimento os que se perderam no beco da especulação filosófica, contradizendo, necessariamente, de resto, os seus pontos de vista teóricos pela prática cotidiana. [...] (SCHAFF, 1983, p. 76).

O que constatamos desse debate ontológico no âmbito da produção hegemônica do conhecimento histórico educacional maranhense, é que ele não se manifestou como relevante porque a produção sustentou-se unicamente pelo debate epistêmico como teoria autônoma. A rejeição do debate ontológico indica o desvio das questões filosóficas de constituição das pesquisas científicas, o que as tem conduzido a uma série de equívocos, inconsistências e graves distorções por não considerar as relações necessárias entre filosofia e as ciências humanas e sociais¹⁹.

Nesse direcionamento, situamos os autores Alves, Rabelo e Souza (2014, p. 192): “Em outras palavras, habitamos o mundo, portanto, sempre nos movemos em um campo de compreensão prévia. As ciências humanas constituem uma elaboração especial do que constitui a própria estrutura da experiência humana no mundo”. Mesmo aquele que nada entende em profundidade sobre o que precisa decidir tenta se movimentar em meios às noções de realidade que considera válidas, ainda que tais noções não signifiquem nada mais do que falsas ideias e formem uma pseudoconsciência.

As escritas histórico-educacionais maranhenses se efetivaram como delineamentos dos modos como o processo educacional foi interpretado através dos fundamentos utilizados, operados através de um corte distintivo de sentido filosófico-científico para exprimir o fazer histórico, esses identificados com o que deve ser colocado como base teórica de sua sustentação.

A vinculação dos fundamentos da pesquisa à base ontológica da realidade, faculta a expressão das vias teóricas que cada perspectiva de enunciação da História da Educação assume como expressão da realidade. O processo investigativo no campo despontou com duas distintas ontologias – metafísica e histórico-social – permitindo a adoção de planos distintos de reflexão,

¹⁹Consultar: GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia: o que é sociologia?** São Paulo: Bertrand Brasil. 1993. p. 15-17

enquanto produção do conhecimento histórico educacional, por se constituir a ontologia a dimensão básica que se apresenta como sendo a que melhor traduz a natureza e especificidade das realidades particulares.

À procura de exprimir a História da Educação, os modelos de investigações se vincularam a concepções ontológicas antagônicas, e situaram interesses dessemelhantes em relação ao modo de produzir o conhecimento ao operarem a concepção de sociedade, haja vista nenhuma pesquisa se constituir desinteressada. A acolhida de determinados pressupostos constitutivos da realidade se coloca como ponto de partida da produção do conhecimento.

A ontologia se constitui como modelo geral de realidade que potencializa as totalidades particulares que nela despontam, dentre essas a História da Educação, assim, cada forma de manifestação produz desdobramentos próprios para construção do conhecimento. Para a hermenêutica, a dimensão acentuada é a metafísica, que se revela na busca de uma História da Educação de natureza cultural-interpretativo-simbólica, de base filosófica apriorística e essencialista, enquanto para o MHD, são as condições materiais impostas pelos determinantes histórico-sociais, e cada uma dessas perspectivas de fundamentação histórica colocou-se como a mais relevante para explicar a realidade educacional.

Ao se apresentar como determinante da própria condição histórica, a ontologia se potencializa como a mais relevante no jogo dos interesses humanizadores do desenvolvimento civilizatório, estabelecendo-se como o primeiro plano a ser verificado dentre as dimensões da existência humana.

O antagonismo entre os modelos ontológicos interpretativos da realidade educacional apresentou-se bastante incisivo quanto ao corte identificador e separador das perspectivas históricas da educação. Uma das formas de manifestação dessa dessemelhança paradigmática diz respeito ao uso da *teoria* como instrumento de análise do processo educacional.

De acordo com Aróstegui (2006), a teoria pode ser utilizada tanto como uma forma de aproximação ao objeto investigado, sem jamais limitar sua expressão, como pode ser utilizada como contorno de aprisionamento do objeto. Nesse último caso, limitando a expressão, de tal forma que já estariam contidas na teoria as possibilidades de apreciação da realidade investigada. Ainda seguindo o entendimento de Aróstegui sobre o uso da teoria como instrumento analítico, a elaboração proeminente posicionou-se de acordo com o entendimento de que a *teoria* contém as possibilidades de expressão do objeto, estando este limitado às manifestações teóricas que o abordam.

Em posição absolutamente contrária quanto ao uso desse entendimento, a teoria apresenta-se no materialismo histórico-dialético como forma de aproximação à realidade investigada, jamais como aprisionamento de suas manifestações. Nessa perspectiva, a teoria só pode ser empregada dialeticamente, posição assumida pelo próprio autor supracitado.

Considerando uma sociedade com as características de divisão de classes sociais como as que estruturam a brasileira e, conseqüentemente, a maranhense, é relevante colocar no centro do debate a seguinte questão: **qual ontologia – metafísica ou histórico-social – se coloca como a mais adequada para a tomada de consciência dos problemas educacionais sob o ângulo da ciência da História?** Trata-se de definir o que é realmente significativo para figurar como fundamento da investigação em História da Educação, se a predominância de uma filosofia idealista subjetivista, pautada na ascendência do sujeito sobre o objeto do conhecimento, ou materialista objetivista de caráter histórico-dialético com base no princípio da interação sujeito-objeto do conhecimento.

A ontologia metafísica apresenta-se centrada na dimensão cultural-interpretativo-simbólica da escola/ensino e fundada na consciência do sujeito do conhecimento, que faz uso de um modelo hermenêutico de construção científica, e do padrão gnosiológico “idealista e ativista” (SCHAFF, 1983, p. 74). A ontologia histórico-social é estabelecida a partir das condições materiais situadas anteriores à escola/ensino, e utiliza-se do modelo epistemológico materialista histórico-dialético, enquanto, gnosiologicamente, usa o princípio da interação sujeito-objeto (SCHAFF, 1983).

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). (MARX; ENGELS, 2007, p. 42)

As abordagens alinhadas ao MHD compreenderam a sociedade como a mais ampla das totalidades. Nada existe fora do universo social, e somente nesse universo as totalidades menos abrangentes podem manifestarem-se, e as sucessivas totalidades se processarem em direção às “[...] totalidades cada vez mais inclusivas [...]” (BOTTOMORE, 2010, p. 168).

A obra hegemônica de matriz idealista assentou seus fundamentos na lógica da subjetividade, da especulação, da contemplação e da particularização da realidade aportando, metodologicamente, em uma abordagem internalizada da realidade educacional, que produz e

reproduz uma concepção de sociedade privilegiando a descentralização das análises. Essa posição teórico-metodológica implica a presença de muitas histórias, contudo organicamente desvinculadas, ou seja, não existe mais um centro convergente de interesses comuns a todas elas, vigorando no domínio das investigações a imposição das perspectivas de pequenos grupos sociais e de sujeitos individuais em detrimento dos sujeitos coletivos.

A pesquisa histórico-educacional mobilizou perspectivas antagônicas como função social da educação, privilegiando fundamentações filosófico-científicas divergentes para embasar a pesquisa histórica, daí a impossibilidade de minimizar as diferenças dos modelos interpretativos da realidade, impondo-se a necessidade de desvendá-los enquanto condição efetiva de compreensão do uso crítico dos preceitos que lhes fundamentam.

De qualquer dessas orientações, decorrem implicações sociais que não podem ser minimizadas no processo de construção do conhecimento histórico educacional. Uma ou outra forma ontológica de compreensão do mundo, enquanto ser geral da realidade, vai implicar os seres particulares dela decorrentes, dado nenhum destes advir de uma forma aquém ou além do ser geral. A História da Educação emerge como forma de análise com essas características.

Ao recortar a escola/ensino como objeto de pesquisa (isso serve para qualquer outro objeto) e nele permanecer, analisando-o unicamente na sua forma internalizada sem estabelecer relações de mediação (conexões intermediárias profundas) com a exterioridade, da qual sua condição de escola/ensino é, indubitavelmente uma totalidade particular, que decorre de totalidades mais abrangentes, processa-se, no mínimo, um equívoco ontológico com sérias implicações nas análises gnosiológicas e epistemológicas.

[...]. Assim, paradoxalmente, enquanto a disciplina formalmente adquiria especificidade, materialmente sua especificidade se diluía. Com efeito, será que fazer a história do cotidiano escolar, das representações dos atores escolares, das relações de gênero nas escolas é fazer história da educação? Não parece que, estudando esses objetos nós estamos estudando algo que está *na* educação, que se situa *em torno* dela deixando, com isso, de estudar a educação propriamente dita? (SAVIANI, 2005, p. 83, grifos do autor).

A dimensão ontológica contra-hegemônica de base MHD é abalizada pelo reconhecimento de uma realidade independente do objeto em relação ao sujeito do conhecimento, ancorada na prática social concreta e na totalidade do real. A expressão histórica da educação resulta das relações materiais de produção da existência social, referenciada nos interesses de classes como possibilidade de revelar o concreto educacional em suas contradições.

O MHD também admite uma dimensão de futuro passível de intervenção no presente pelo conhecimento do passado, assentada na perspectiva científica de compreensão da

realidade. O que está posto para além da contemplação do real é a possibilidade de solidificar um novo projeto de construção de sociedade de base científica, projetando-se como uma teoria e um método revolucionário de interpretação e revolução da sociedade.

O desenvolvimento investigativo, nos últimos 30 anos no Maranhão, em sua forma predominante, processou-se assimilando a crítica proferida à pós-graduação que foi praticada pela adesão ao embasamento hermenêutico refletido nas divisões epistemológicas, temáticas privilegiadas, autores de referência e análise metodológica internalizada do objeto. Em contrapartida, a perspectiva contra-hegemônica vem se posicionando como possibilidade de fazer uma historiografia crítica a esse modelo, vinculando suas análises a outra base ontológica (concepção do ser social) de caráter materialista histórico-dialético.

Desta forma, o movimento de examinar os alicerces ontológicos da construção da História da Educação, explicitando seu caráter filosófico-científico, mobilizou as bases sociais de sustentação dos enunciados do conhecimento, e traduziu o que ora se impõem teoricamente delineando o debate.

Independente da consciência do historiador da educação, existe um movimento dialético que envolve a relação sociedade e produção do conhecimento, de tal maneira que toda concepção de ciência traz consigo uma concepção de sociedade demarcando uma visão de realidade. Assim, o embasamento teórico-metodológico encontra-se permeado, consciente ou inconscientemente por parte do pesquisador, de uma concepção de sociedade que irá basilar suas incursões em torno do objeto investigado e se materializar no conhecimento produzido.

Após a demonstração de que os paradigmas historiográficos desencadearam dessemelhantes posições de fundamentação, e que estas se encontram intrinsecamente atreladas às dimensões ontológicas explicativas da realidade, podemos afirmar que fomentaram perspectivas diversas de sociedade. Afinal, o desenvolvimento de uma determinada sociedade encontra-se intimamente alinhado à sua produção de conhecimentos, enquanto manutenção ou alteração das estruturas postas. Assim, a História da Educação deve proceder a suas análises, considerando também as concepções de sociedade que operam as pesquisas.

Também consideramos imperativo na observação da realidade investigada que, na tessitura da sociedade, todas as ações em movimento, implicam, inelutavelmente, uma relação direta de retorno à sociedade instituída que conserva ou transforma suas bases materiais e sua consciência. Contudo não é problemático definir, dentre as especificidades postas como perspectivas identificadas no fazer histórico educacional no Maranhão, com quais ontologias encontram-se alinhadas as formas de conceber e promover esse conhecimento, se relacionados

com a transformação ou com a conservação do *status* social estabelecido, revelando-se sua forma hegemônica pela conservação do estabelecido enquanto estrutura social, ao passo que a forma contra-hegemônica se pauta na completa alteração do modelo ontológico de sociedade infligido pelo capital.

A premissa fundante da forma contra-hegemônica baseou-se na compreensão de que o mundo social não é resultante do encadeamento lógico das ideias e, menos ainda, consequência de uma ordem natural, mas sim procedente das relações concretas, condicionadas historicamente, e intrinsecamente atreladas ao modo como o homem produz e reproduz materialmente suas condições de existência social, o que pode ser verificado na prática social. É o reconhecimento do trabalho como prática social que funda a ontologia de uma determinada sociedade, no caso do capitalismo, constitui o modo através do qual o trabalho produz e reproduz a sociedade do capital.

O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-MA) apontou para a necessidade de uma investigação da História da Educação mediada pelas metanarrativas de caráter objetivo de base ontológica materialista e dialética, focalizando numa compreensão global da educação, contrapondo-se à “[...] tendência que começava a invadir o campo da historiografia educacional” (SAVIANI, 1998, p. 14). Com efeito, “[...] a História da Educação seria entendida em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente” (SAVIANI, 2005, p. 85).

Fez-se relevante se dirigir as temáticas privilegiadas pelas análises promovidas através do materialismo histórico-dialético e que emergiram, na contramão da historiografia influente, abrindo caminho para a História da Educação no Maranhão alcançar temáticas de amplo alcance, inseridas em uma análise de totalidade. Esse enfrentamento vem sendo realizado pelos pesquisadores do MHD em suas análises, evidenciando interesses nesse processo educacional, preocupando-se em refletir sobre as políticas públicas de educação, legislação educacional, sistemas de ensino, acesso de classes à educação, caráter ideológico das perspectivas hegemônicas em educação, relação entre educação, sistema político e sistema econômico, relação entre setor público e privado, estrutura organizacional do ensino (níveis, etapas, leis e regulamentos), o direito, a obrigatoriedade e as responsabilidades do governo, reformas educacionais e educação não escolar.

O MHD aponta para as relações sociais como intrinsecamente ligadas às condições materiais e historicamente travadas no seio dessa mesma sociedade, dando à História da

Educação o caráter de imanência. Para Marx (2007b, p. 539), “A vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”. Essa dimensão de sua teoria facultou a abertura ao acesso a sua ontologia.

Tal como o idealismo, o MHD também buscou responder à origem do ser social, e, inversamente àquele, entendeu que este seja resultado das condições materiais e históricas, e não fruto do pensamento. O materialismo estabeleceu a matéria como gênese da ontologia social, portanto, como *a priori* filosófico na compreensão da realidade como um todo, em outros termos, pode-se afirmar que é a matéria que determina o ser como realidade primeira, objetiva e independente da consciência subjetiva. “[...] o conceito objetivo das coisas constitui o fundamento mesmo das coisas; ele exige que correspondam - para falar de modo materialista - ao aprofundamento real do nosso conhecimento do mundo” (LENIN, 2011, p. 102).

A hermenêutica pressupõe uma ontologia metafísica de caráter lógico-especulativo, na qual as sociedades são formadas e só podem ser compreendidas em suas singularidades, enquanto consciência do sujeito pesquisador. Constituiu-se como um modo de conceber o *tudo* social instituído de microrrealidades não conexas, portanto, sem mediações (conexões intermediárias) causais (necessárias) entre os fatos históricos. Seu modo de operacionalizar a realidade voltou-se para a explicação dos acontecimentos na especificidade do recorte, renunciando o recurso da totalidade como forma de negar a contextualização. Marcado pela subjetividade, apresentou conclusões a partir da simples indução e da multiplicidade de métodos verificados, fundamentalmente, através do ecletismo epistemológico, o que facultou a justificativa de variados pontos de vista na construção do conhecimento.

A ontologia histórico-social, diferentemente da abordagem anterior, apresentou uma perspectiva do fazer histórico educacional de natureza objetiva, admitindo uma realidade existente, independente do sujeito que lhe fundamentava. Ao mesmo tempo, compreendeu essa realidade como totalidade resultante de múltiplas determinações, que se alimentou pela empiria dos fatos e acontecimentos sociais e históricos, materialmente postos. Assim, a síntese da História da Educação só pode se expressar a partir de suas múltiplas determinações materiais.

Validada na prática social, a ontologia presente no MHD estabeleceu-se como condição para a crítica do conhecimento abranger o processo histórico da realidade educacional. A implicação nuclear é que a construção do conhecimento se encontra, ontologicamente, acoplada às práticas sociais, impondo à *descentralização* que fundamentou o paradigma hegemônico, a centralidade da luta de classes; à *fragmentação* do real, o resgate da totalidade como categoria

de análise, tendo em vista que a totalidade social é a mais abrangente das totalidades, compreendendo, portanto, as totalidades particulares; à *desreferencialização* do sujeito, preso à sua individualidade, o resgate do sujeito coletivo como revolucionário, imprimindo nas contradições sociais os interesses de sua classe social em luta.

A considerar as manifestações gnosiológicas e epistemológicas das pesquisas no Maranhão e as vinculações ontológicas, enquanto visões da realidade social na qual aquelas ancoram as fundamentações, o desenvolvimento do campo deu-se para duas formas de implicações político-sociais: 1) ao conformismo da sociedade ao capitalismo; 2) à contraposição da sociedade ao capitalismo. Resta manter no centro da reflexão, a questão sobre a quem interessa este ou aquele fazer historiográfico, refletido em função da não neutralidade filosófica e científica, e da destruição do mito do desinteresse na produção do conhecimento.

Como uma crítica radical à sociedade capitalista e gerador de um instrumental categorial-conceitual de análise, o MHD consiste em uma crítica ontológica ao ser dessa sociedade, expressa objetivamente contra o liberalismo econômico e rechaçando o ser social revelado na essência de uma concepção de sociedade que privilegiou o individual a partir da afirmação de uma natureza humana *a priori*, em detrimento de sua construção histórica.

É possível reafirmar que a crítica proposta pelo MHD, dirige-se à maneira como a sociedade capitalista construiu, e continua a construir, e organiza as diversas relações sociais, amparadas numa ontologia do equívoco que acolhe a determinação da história pela consciência. Marx apontou como uma imprecisão de Hegel o acolhimento do princípio da consciência como construtor da história, já que “[...] ele acredita construir o mundo pelo movimento do pensamento” (MARX, 1985, p. 106).

Enquanto teoria crítica da sociedade capitalista, o MHD só pode aspirar à construção de uma inteligibilidade da realidade socioeducacional à luz do conhecimento histórico, ancorado nas condições concretas de funcionamento desse mesmo modo de sociabilidade, referenciada pela própria prática social, prática que se insurge como terreno fértil sob o qual a teoria pode germinar, mas não como um mero constructo lógico do pensamento ou como manifestação da consciência pura.

Recuperando o entendimento de Carr (2002), segundo o qual o historiador é conhecido pelo que postula como fazer histórico, efetivando-se como “[...], um processo de seleção em termos de significação histórica” (2002, p. 139), o marxismo, enquanto significação histórica, invoca as condições materiais em suas relações concretas traduzidas na luta de classes como

forma de desvendar a gênese e o desenvolvimento da sociedade capitalista, e como forma de pensar cientificamente uma perspectiva de saída revolucionária dessa sociedade.

Todavia uma abordagem da História da Educação, fundada na dimensão cultural-interpretativo-simbólica da escola e do ensino, descolada das determinações gerais de classes oriunda do modo de organização e funcionamento da sociedade capitalista, está em desacordo com os reais interesses da sociedade maranhense e brasileira, impondo-se como relevante destrinchar os interesses sociais que operam a construção desse conhecimento.

No mesmo direcionamento, com efeito, ecoam os questionamentos que evidenciam os propósitos sociais da produção intelectual, quando esses contrapõem objetos de estudos tão distantes em significação estabelecidos no primeiro plano dos interesses das pesquisas, como os móveis e livros escolares de um lado, e o acesso democrático à educação ou políticas públicas de educação, do outro.

Estabelecido o debate paradigmático da constituição da História da Educação no Maranhão e os vínculos ontológicos enquanto concepção de sociedade, identificamos um campo de conhecimento notadamente demarcado por dois paradigmas de pesquisa que estabeleceram distintas fundamentações filosófico-científicas e priorizaram diferentes vias para a construção desse conhecimento.

Feito esse percurso investigativo, resta-nos, contudo, continuar indagando se o mais importante, enquanto explicitação do processo histórico educacional, posta como plano de fundamentação da pesquisa, se o paradigma hermenêutico ou MHD, ao mesmo tempo, refletir o desvelar da dimensão educacional mais relevante, se a cultural-interpretativo-simbólico ou as condições materiais de produção da educação, na clareza de que essas opções não são neutras, nem tampouco desinteressadas.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO: diálogos da História da Educação entre o Maranhão e o Brasil

Posto como hipótese deste estudo que a História da Educação no Maranhão, enquanto campo de conhecimento, encontra-se parcialmente alinhada com o nacional no tocante à disputa por hegemonia paradigmática e reproduz deste, apenas dois dos modelos historiográficos de pesquisa - Materialismo Histórico-Dialético e Hermenêutico – contudo - foi avaliado um indicativo de forte descompasso na intensidade dessas manifestações na realidade local, uma vez que o segundo predomina de forma hegemônica sobre o primeiro. Após verificada a síntese analítica da produção em seus desdobramentos atrelados aos vínculos ontológicos, amparada numa abordagem quanti-qualitativa, consideramos que a hipótese foi corroborada.

Debatemos essa hipótese observando o movimento dialético das totalidades no qual as mais particulares se comunicam com as mais abrangentes, comportando pensar a configuração local participando da nacional, o que ora evidenciamos à guisa de conclusão por meio dos diálogos da História da Educação entre o Maranhão e o Brasil em suas relações de produção do conhecimento e suas vinculações sociais, devendo essas evidências serem identificadas na construção interna do campo, ao mesmo tempo em que foram alinhadas às marcas externas da realidade brasileira.

A presença da História da Educação no Maranhão, quanto à análise do objeto de investigação em suas relações sociais, desdobrou-se em dois modos de abordagens:

- 1) **Interna ao campo** – análise marcada pelo isolamento do objeto de estudo do contexto social, considerando em sua abordagem o trato empírico interno ao movimento da história da educação, refugiando-se na idiosincrasia das singularidades, independentemente da epistemologia histórica em uso, postura teórico-metodológica identificada com o paradigma hermenêutico;
- 2) **Externa ao campo** - análise direcionada para a contextualização do objeto, considerando as relações sociais em suas sucessivas e amplas totalidades, voltando-se para identificação das determinações históricas implicadas em sua materialidade, como forma de abstrair concretamente sua empiricidade, postura teórico-metodológica presente no paradigma MHD.

A crítica à História da Educação brasileira se apresentou como epistemológica, contudo assinalamos que, mesmo em face da ausência de uma postura declaratória afirmativa da autora, seu alcance foi ontológico, porque se dirigiu aos vínculos sociais nos quais esse fazer histórico se aportava, dado que, efetivamente, o que se processou com a sua presença não foi,

unicamente, uma variação no modo de conhecer, e sim, no que conhecer como objetos da história da educação, promovendo um deslocamento dos interesses temáticos de construção e recorte dos objetos. Do mesmo jeito, apresentou um “novo” fundamento filosófico-científico para o fazer historiográfico com base em uma nova concepção de realidade social fragmentada e desreferencializada.

Esse deslocamento, então, propôs em vez de uma compreensão da realidade educacional referenciada pelas condições materiais, uma perspectiva de análise pela dimensão cultural-interpretativo-simbólica, como a mais relevante a ser destacada no primeiro plano de produção do conhecimento histórico educacional. O que, categoricamente, processou-se nesses anos pós-crítica foi o acirramento de um debate nacional, girando em torno de uma vasta produção intelectual que se desenvolveu, fundamentalmente, com a expansão dos cursos de mestrado e doutorado em educação, desdobrando-se em torno da natureza e especificidade da História da Educação, e das gnosiologias e epistemologias históricas mais adequadas para promoção desse conhecimento, ratificando que a questão posta em sua gênese continua a vivificar a pesquisa nos dias atuais.

O primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Maranhão – PPGE/UFMA – traz em sua bagagem de implantação 2 (dois) dos paradigmas que se movimentam com grande intensidade no campo nacional: o MHD e o Hermenêutico. Característica que se impõe pela presença de docentes-pesquisadores com formação em ambos os paradigmas filosófico-científicos de produção do conhecimento, hegemônicos na disputa nacional.

A presença de representantes dos 2 (dois) paradigmas no programa, todavia, não significou, na produção, um equilíbrio entre eles, tampouco resultou na presença significativa de uma História da Educação de fundamentação materialista-histórico-dialética junto à produção tutelada. Apesar da relevante contribuição de Maria de Fátima Felix Rosar como orientadora do mestrado até 2004, totalizando 14 dissertações, identificamos apenas uma que se enquadrou na amostra. Em relação à participação da professora May G. Ferreira, que à época trabalhava com o referencial marxista, identificamos apenas uma orientação. Logo após esse momento, a linha de História da Educação passou a produzir, exclusivamente, com base na fundamentação hermenêutica.

Afirmamos, portanto, que os diálogos da História da Educação entre o Maranhão e o Brasil são tributários do debate que se origina a partir da década de 1980, com a finalidade de problematizar a constituição da área com base na sua autonomia e consolidação, cuja baliza demarcatória de sua produção são as investigações acadêmicas oriundas da implantação da pós-

graduação em educação, o que ficou caracterizado na primeira parte como uma produção regular e sistemática, que facultou à produção um caráter orgânico.

Resultado do processo investigativo, o conhecimento elaborado não é neutro e/ou desinteressado, contrariamente, mobiliza uma carga ontológica que traz em sua bagagem, dentre outras determinações, uma concepção de sociedade que engloba todo o processo de produção do conhecimento, e que retorna à sociedade instituída em termos de influências na sua estruturação, ante o que buscamos desenredar como a historiografia educacional emergente no Maranhão opera os fundamentos filosófico-científicos na produção do conhecimento, em consonância com suas implicações para pensar a própria sociedade.

As notas que seguem vão ao encontro de problematizações postas na gênese, desenvolvimento e funcionamento da realidade local, com a finalidade de demonstrar a sua constituição. Ao destacarmos as operações historiográficas, seguindo as trilhas das produções, foi possível sistematizar algumas observações que seguem a compreensão das gnosiologias e epistemologias, expostas através do diálogo paradigmático em suas bases ontológicas, em última instância culminando com o debate de sua autonomia e consolidação.

Excetuando-se o Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA, os demais recortados que apresentam elementos para a materialidade do objeto de estudo, já nascem completamente inseridos no modo de análise hermenêutica, constatação abalizada pelos projetos de cursos, tal como pela produção hegemônica. Esse debate foi iniciado, nacionalmente, na metade da década de 1980. No Maranhão, firmou-se a partir dos anos 2000, com a presença dos professores César Castro e Diomar Motta, especialistas na história cultural/nova história cultural que, ao retornarem do doutorado, passam a integrar o corpo docente da pós-graduação.

A conformação da produção tutelada, inicialmente estabelecida pelo PPGE/UFMA, e posteriormente ampliada pela adesão dos novos programas ao modo hermenêutico de fazer pesquisa, apontaram como debate superado no estado o embate entre hermenêutica e materialismo histórico-dialético, ainda que vigorando em âmbito nacional, isso porque, os programas locais, posteriores ao PPGE-UFMA, nasceram e se desenvolveram completamente inseridos na lógica da crítica apresentada em nível nacional, posição explicitamente identificada nas formas de recorte do objeto e nos seus modos de análises, bem como no uso da teoria como determinante da apreensão do objeto, em contraposição ao entendimento de uma perspectiva que funcione como aproximação interpretativa.

Das diversas dimensões que compõem o processo educacional, a pesquisa hermenêutica

destacou a dimensão cultural-interpretativo-simbólica com base em uma ontologia metafísica como caminho privilegiado para as análises. Em contrapartida, o materialismo histórico-dialético destacou a dimensão econômico-político-ideológica de base ontológica materialista.

Ao optar pela dimensão simbólica como condição humana mais relevante a ser investigada no processo educacional, a pesquisa local preponderante, por meio de todas as suas epistemologias, voltou-se para compreensão de temáticas como os sentimentos, os desejos, as representações e as subjetividades, abandonando, inteiramente, os temas políticos e econômicos determinantes do processo educacional.

Exemplificadamente, como representante desse modo de abordagem, apontamos a apurada *Dissertação de Mestrado*, de autoria de Pessoa (2013), intitulada *A Obra Educacional dos Irmãos Nicollet em Guimarães – MA (1955 – 1965)*, na qual evidencia, com propriedade, uma análise hermenêutica com base na epistemologia HC, evidenciando o esforço de apreender o objeto por diversas de suas representações sociais, sem, contudo, manifestar as possíveis relações entre essas representações, as quais foram analisadas isoladamente umas das outras e metodologicamente pautadas na internalidade do campo. Esse esforço pode ser verificado na insurgência das categorias de análises *Representação/Representações*, no total de 23 vezes, e *Capital/Capital Cultural*, 55 vezes, coerentemente referenciados por teóricos que se alinham à nova história cultural de suporte hermenêutico: Bourdieu, 22 vezes; Foucault, 14 vezes; Certeau e Chartier 4 vezes cada.

A renúncia da dimensão político-econômica e da perspectiva metodológica da totalidade, como caminho das abordagens na supremacia hegemônica das análises, faz emergirem as microanálises particularizadas, nas quais cada realidade só tem sentido em si mesma, não havendo nenhuma relação de causalidade entre os diversos domínios e subdomínios da educação analisados. Essa posição foi verificada pela completa ausência de diálogos na construção historiográfica local, por parte da produção hegemônica, com a historiografia geral brasileira ou maranhense.

Face à tessitura delineada através das epistemologias históricas utilizadas e demais elementos constitutivos do campo, é permitido afirmar, categoricamente, que o domínio dessa produção ancora-se, fundamentalmente, no paradigma hermenêutico, que assume a hegemonia do campo ao longo do desenvolvimento da produção, com 91,64% das pesquisas identificadas; quantitativamente em menor expressividade, o MHD, numa forma tímida de apresentação, emerge com 8,33%. Entretanto, se o MHD se apresenta quantitativamente tímido, o mesmo não se pode afirmar qualitativamente, à medida que representa indicativo de um modo distinto do

hegemônico que vem operacionalizando o conhecimento histórico educacional, cuja fundamentação se ancora em outros pressupostos gnosiológicos, epistemológicos e ontológicos, portanto se revela como abertura conceitual em relação ao fazer histórico dominante.

Uma síntese analítica da produção só pode se viabilizar, se for capaz de compreender o fenômeno pesquisado como um processo aberto, dinâmico e contraditório que se constitui de sucessivas possibilidades decorrentes da totalidade social. Da crítica desenvolvida por Warde (1984), até o limite do recorte da temporalidade desta investigação (2018), foram identificados 2 momentos de construção da História da educação brasileira contemporânea, no que tange a contraposição entre os paradigmas hermenêutico e MHD:

- 1) **De 1984 a 1994** – período marcado pela defesa de um novo embasamento historiográfico para fundamentar a operacionalização da prática da pesquisa e da escrita da História da Educação, permeado por um forte antagonismo ao MHD, ao mesmo tempo, passa a responder com base em uma nova justificação de ordem hermenêutica, referencializando-se o fazer histórico educacional na dimensão cultural-interpretativo-simbólica como o primeiro plano investigativo da constituição humana a ser verificado, posta como condição basilar para realização dos demais planos existenciais e sociais;
- 2) **De 1995 a 2018** – período que envolve o desenvolvimento contemporâneo da produção, marcado por um acirrado debate entre as historiografias hermenêutica e MHD, distintas pelos fundamentos filosófico-científico e vínculos ontológicos, aos quais se associam enquanto concepção de realidade social na produção do conhecimento.

No Maranhão, ao contarmos a temporalidade do objeto, foram identificados os seguintes movimentos no desenvolvimento da História da Educação, apresentados conforme esquema sintético-analítico de sua abordagem:

- 1) **Até 1987** - predomina uma produção historiográfica da história do Maranhão que tangencia o domínio educação (MOTTA, 2009);
- 2) **De 1988 a 1993** - criação do PPGE/UFMA, com início da primeira turma do Mestrado em Educação. Em seguida, o programa desencadeia um processo de reestruturação que se estende até 1993, mas data de 1991 a primeira defesa de dissertação no programa;
- 3) **1994 a 2018** - período de 24 anos – compreende, efetivamente, o desenvolvimento contemporâneo da História da educação no Maranhão, como campo de conhecimento e escrita científica, caracterizado pelo predomínio do paradigma hermenêutico nos

programas de pós-graduação, com a presença contra-hegemônica do MHD, movimentando-se fora dos espaços de excelência de elaboração desse conhecimento.

A considerar os deslocamentos temporais pontuados acima, fica evidente que o desenvolvimento da análise histórica da educação no Maranhão, nos 24 anos seguintes à reestruturação do PPGE/UFMA, e com o advento dos novos programas, processou-se de forma linear, assimilando a crítica nacional e refletindo essas divisões no campo local, conforme já assinalado, caracterizado pelo predomínio da presença de dois paradigmas de pesquisa em descompasso em suas intensidades e referenciados em concepções ontológicas distintas. Fica explícito que essa crítica não emerge como neutralidade, pelo contrário, assume uma posição ontológica enquanto definição do ser social bem determinada. Referindo-se a essas novas manifestações teórico-metodológicas das pesquisas, em seu boletim, a ANPEd reconhece que “[...], uma questão evidente foi a dificuldade de, na prática histórica, compatibilizar quadros teóricos que têm um ritmo, uma densidade, enfim, uma história diferente” (1990, p. 45).

A dificuldade do enquadramento epistemológico, apontado no boletim mencionado, pode ser superada, se forem identificadas as vinculações ontológicas às quais os paradigmas de pesquisa associam seus fundamentos, ou seja, se forem examinadas as bases sociais sobre as quais anunciam a fundamentação da relação sujeito-objeto do conhecimento, a escolha da epistemologia histórica e o primeiro plano da investigação histórica. Assim, o entendimento da ANPEd ratifica a carência do debate ontológico e assinala para a necessidade de superação do reducionismo da abordagem meramente epistemológica, no que rememoramos a Duayer (2015) sobre seu entendimento de que questões verdadeiramente relevantes sobre a produção do conhecimento desembocam no debate ontológico.

Uma das marcas da nova fundamentação teórico-metodológica, explícita na crítica à gênese da historiografia da História da Educação brasileira, também verificada no Maranhão, é rechaçar o seu caráter ideológico, identificado com o presentismo pragmatista, que se traduz na tentativa de resolver os problemas da educação do presente pela elaboração da História da Educação. Essa acusação ao campo nacional apresentou-se na defesa da nova história cultural, como possibilidade de dar **vez** e **voz** aos excluídos da história, reivindicando novas metodologias, novas fontes, novos atores históricos e novos teóricos e obras de referência.

Fato que chama atenção na realidade maranhense é que uma das principais proposições fundantes da nova perspectiva de análise – “dar vez e voz aos excluídos da história” - não é observada em sua inteireza, se voltarmos atenção, por exemplo, para o grupo temático *Instituições Escolares*. As instituições pesquisadas, neste elenco, distam em absoluto do

propósito da nova fundamentação, à medida que continuam a dar “vez e voz” às instituições consagradas e identificadas com as práticas econômicas, políticas e mesmo culturais dominantes em suas sociedades (Tempo e Espaço), incorrendo na incongruência criticada inicialmente.

Essa observação crítica que ora fazemos, aplica-se às demais temáticas, excetuando a temática *Gênero e Educação* que, pela condição sócio-histórica da mulher, mantém-se em coerência com a crítica do resgate histórico das temáticas excluídas. Vale frisarmos, contudo, que as mulheres estudadas são pertencentes aos grupos privilegiados enquanto dominantes, evidenciando que, se por um lado, resgata a temática *mulheres e educação* no cenário do debate histórico, isso é feito a partir de instituições consagradas: Liceu Maranhense, Escola Normal e Colégio Rosa Castro, instituições representativas dos interesses dominantes em suas épocas.

A este respeito, vale mencionarmos a própria concepção de educação, com exceção das pesquisas realizadas pelo Mestrado Acadêmico Cultura e Sociedade - PGCULT/UFMA, e de algumas realizadas pelo Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE/UFMA, esta prática social emerge somente na sua perspectiva formal, permanecendo relegada a educação além dos muros das instituições oficiais, o que sugere a nova fundamentação de “dar vez e voz aos excluídos”, o aspecto mais relevante a ser evidenciado.

A título de ilustração, em São Luís, emerge o Liceu Maranhense, o Colégio Rosa Castro e, no interior do estado, as Escolas Normais, ou mesmo uma instituição tradicional como o “Colégio Pinheirense”, de ordem confessional. Essas instituições são identificadas como legítimas representantes de grupos dominantes, econômica, política e culturalmente em suas sociedades, e legítimos representantes dos interesses das elites dos seus tempos e espaços histórico-geográficos, passando distante dos interesses dos excluídos da história.

Chama atenção no movimento local da produção, o caminho contrário ao difundido quanto ao uso das **fontes**. O contexto nacional, instigado pela presença de novas epistemologias da história, tem efetivado esforços teóricos e metodológicos na busca de novas fontes, como forma de subsidiar entendimentos de novos e velhos problemas, e muito tem sido apresentado no âmbito dessa defesa. Apesar disso, a apropriação das produções analíticas do processo histórico no Maranhão evidenciou o predomínio das fontes escritas e, dentre estas, insubordinam-se as mais combatidas pelo paradigma hermenêutico, os documentos oficiais.

Referente à utilização das fontes, observa-se nas Tabelas 13, 14 e 15 que apresentam as naturezas das fontes, e as Tabelas 16, 17 e 18 que indicam as fontes mais utilizadas, o domínio de natureza escrita, das fontes bibliográficas e dos documentos oficiais, perspectiva que se

posiciona claramente divergente com os propósitos de busca de novas fontes como indicativo metodológico do paradigma hegemônico, base da crítica à historiografia nascente, posição metodológica que revela o completo atrelamento às chamadas fontes tradicionais, combatidas como comprometidas com o fazer histórico dos vencedores.

O debate nacional evidenciou e incentivou o uso de novas fontes como caminho de abertura do fazer histórico, contudo, na esfera local, este preceito metodológico não vem se operacionalizando. As fontes orais e imagéticas, apontadas como de grande relevância para atender às exigências do paradigma hegemônico, como faculdade de abertura categorial-conceitual, não se vêm manifestando na prática da operação historiográfica da História da Educação no Maranhão.

O predomínio das fontes de natureza escrita revelou uma incongruência na conformação maranhense. Se de fato as fontes escritas, e, principalmente, os documentos oficiais, são características de uma pesquisa e escrita da História da Educação tradicional que precisa ser superada, algo completamente inapropriado vem se processando no Maranhão, haja vista, a afirmação das epistemologias de ancoragem hermenêutica em manifestação predominante, e a inexpressiva expressão daquelas que seriam as fontes mais adequadas para que essas novas epistemologias históricas produzam conhecimento.

No Maranhão, constatamos que, metodologicamente, prevaleceu uma produção predominante de negação da contextualização do objeto, aspecto que aponta para o distanciamento da totalidade, e para o afastamento da necessidade de demonstrar os determinantes como condições de elaboração do conhecimento histórico.

Quanto ao aspecto contextual, observamos a completa ausência nas análises dominantes de diálogos com as historiografias brasileira e maranhense, imprimindo a marca do isolamento do objeto. A tendência ao isolamento do objeto de pesquisa do contexto de produção, corresponde ao entendimento de processar a análise internamente ao campo em suas limitações, que consiste na ampla defesa de esquadrihar-se dentro da própria História da Educação, considerando os movimentos internos determinantes de sua constituição. O objeto de pesquisa só o é, enquanto recorte da realidade pela especificidade que expressa. Contudo, buscar a especificidade do objeto foi confundido com o isolamento metodológico do contexto de totalidade.

No Maranhão, é possível constatar, empiricamente, via levantamento material, como baliza das preferências temáticas, a diversificação de subdomínios da educação, abordados através de diversas epistemologias históricas, oriundas de um mesmo paradigma historiográfico

fundamental, que se desenvolve no estado como legatário da crítica à gênese da historiografia contemporânea da História da Educação presente no debate nacional, notadamente, ancorado na necessidade de renovação da pesquisa e escrita com base no paradigma hermenêutico.

A verdade é que a produção local tem se manifestado no seu desenvolvimento atendendo a esta solicitação, fecundando, continuamente, novos subdomínios, incremento que despertou, em âmbito nacional, a preocupação de Saviani (2005) quanto à natureza e especificidade da História da Educação, uma das preocupações suscitadas nesta pesquisa sobre a realidade maranhense, que se traduz na relação entre o movimento de expansão das temáticas e sua conseqüente fragmentação, abalizando a necessidade do trabalho de síntese analítica como imprescindível para recuperação da função social da História da Educação, implicado na compreensão de sua práxis o amplo envolvimento da mediação social, dado que o movimento de expansão das temáticas não reflete socialmente a expansão do objeto de pesquisa, como um recorte da totalidade social que se efetiva como uma reconstrução abstrata do pensamento no esforço de tornar inteligível a prática educacional empírica.

Recuperando o conceito de paradigma historiográfico como um modelo de fazer pesquisa que se abriga em uma construção ontológica, e traz, necessariamente, as concepções gnosiológica e epistemológica interpretativas do real, inferimos que as pesquisas realizadas no Maranhão refletem diretamente a construção do próprio campo que, consciente ou inconscientemente, privilegia determinadas formas de construção do conhecimento em detrimento de outras possibilidades, o que implica diretamente a própria função social da produção do conhecimento.

A presença de paradigmas historiográficos polares, na construção dos discursos históricos educacionais contemporâneos no Brasil e no Maranhão - hermenêutico e MHD - apresenta-se a partir de dois direcionamentos na disputa de hegemonia: de um lado, a busca de garantir as metanarrativas históricas, fundamentadas em macrocategorias de construção do pensamento, postura notadamente defendida pelo MHD (Saviani, 1984, 2000a, 2000b, 2004, 2005, 2006; Lombardi, 1993, 1999, 2003, 2004, 2010; Sanfelice, 1999, 2004, 2006, 2008, 2016; Rosar, 2012, 2017). De outro lado, um conglomerado aglutinado em torno da crítica à pós-graduação, ramificado em grupos de fundamentação hermenêutica, presentes em diversas instituições, a partir do movimento da nova história cultural suscitado pelo Inep e abraçado pelo GT/ANPEd de História da Educação, que se constitui como uma crítica à história da totalidade. Essas formas de apropriação do processo histórico educacional implicaram delineamentos

distintos no uso das teorias da história e suas relações sociais como fundamento da construção do conhecimento.

Inspirado na terceira geração da Revista dos *Annales*, Reis (2003) sinaliza para o sonho desfeito da história global do todo, para uma incursão na história pontual do tudo, onde a pesquisa da descontinuidade impõe-se sobre a pesquisa da continuidade, resultando na “[...] fragmentação e especialização extrema da delimitação e elaboração do objeto de análise [...]. Os tempos históricos aparecem independentes, desarticulados, desafinados uns em relação aos outros” (REIS, 2003, p.89).

Peter Burke (2005) explica que qualquer objeto tem sua história e que esta é elaborada a partir de uma perspectiva epistemológica, histórica e metodológica próprias, portanto, do mesmo objeto, podemos ter histórias diversas, às vezes complementares, ou mesmo antagônicas. Essa constatação não impede nem invalida o debate sobre as funções sociais que essas concepções de história desempenham, contrariamente, é no âmbito social, e somente nele, que as teorias científicas da história podem ser verificadas em suas validades, nesse sentido a redução da análise ao epistemológico precisa ser superada em direção à ontológica.

O jogo dos pluralistas, neste ponto, consiste em tomar objetos de domínios afastados - a laranja e o chapéu, a arte e a ciência. Eles demonstram, então, que não se pode aplicar a estes objetos as categorias do imediato e do contínuo. E têm razão! O seu procedimento consiste em ocultar os encadeamentos que ligariam, por exemplo, a arte e a ciência pela mediação da vida social, da cultura, da produção etc. A distinção aplica-se somente aos objetos e domínios mediatamente conectados e que são considerados apenas sob este aspecto, sem o tratamento da interdependência. A análise isola momentaneamente as realidades - e é neste momento que sobrevêm o risco de pensar metafisicamente. O pluralismo cai na armadilha. Ele regressa ao nível da metafísica do entendimento, que decifraria o mundo sílaba por sílaba, *partes extra partes*²⁰, metafísica que, ela mesma, estava no nível de uma ciência ainda tateante e sobretudo mecanicista. “A ciência [contemporânea] confirma o que disse Hegel: a ação recíproca é a verdadeira *causa finalis* das coisas. Não podemos ir mais além do conhecimento desta ação recíproca simplesmente (LENIN, 2011, p. 27)

Os debates teórico-metodológicos, emergentes na construção do conhecimento histórico educacional no Maranhão, não foram menos germinativos quanto à diversidade de epistemologias da história em face do que ocorre no Brasil. Diversidade que forneceu elementos para reflexão dos caminhos de sua elaboração e explicitou sobre sua função social. Ao estabelecer um exame rigoroso entre os diferentes paradigmas definidores (especificadores) da pesquisa maranhense em História da Educação, concluímos que possibilitou ampliar as condições de sua elaboração, indicando os caminhos investigativos que vêm sendo trilhados no estado, seus fechamentos e aberturas enquanto campo de conhecimento.

A história da historiografia é por assim dizer a autoanálise da disciplina. [...], a história

²⁰NOTA DO TRADUTOR: A expressão latina denota uma parte como coisa externa à outra parte. [N. do T.]

da historiografia busca acompanhar as distensões ocorridas no caminhar do campo de conhecimento. Isto porque, a cada impulso do presente que redirecionam problemáticas e temáticas, ocorrem adequações de métodos, teorias, conceitos e abordagens na representação que este faz do passado. (BITTENCOURT; GALVES, 2014, p.12)

Do paradigma hegemônico sobressai uma perspectiva de História da Educação produzida pela descentralidade da análise, pela fragmentação do real e pela desreferencialização do sujeito. Essa descentralidade da análise indica que não existe mais centro com potencialidade de convergir os interesses da maioria enquanto sociedade. O que existe são microssociedades em suas vivências autônomas, restando como possibilidade o conhecimento de suas singularidades. É uma tentativa de convencimento histórico negada pela prática social, haja vista em uma sociedade estruturada em classes sociais os interesses apresentarem-se em confronto direto e indesejável, portanto a luta por esses interesses é absolutamente central nessa sociedade.

A fragmentação do real apoiou-se na crítica às metanarrativas históricas sob o argumento de que essas, na busca pela totalidade do objeto, perderam em sua especificidade e não contribuem, significativamente, para pensar a educação na sua cotidianidade escolar.

A desreferencialização do sujeito aponta para a natureza individualista do ser humano em suas teleologias, fazendo-a coincidir com a natureza do capitalismo, que concede, por vocação e mérito do indivíduo, as conquistas merecidas, quando sabemos que as aquisições não são decorrentes da meritocracia ou do talento, e sim, de oportunidades.

A concepção de História da Educação que emergiu com o paradigma historiográfico contra hegemônico é absolutamente antagônica, já que a base de sua análise parte das condições empíricas que constitui a materialidade social. Em outras palavras, centrou-se na objetividade das condições materiais, historicamente determinadas, que podem ser verificadas na própria realidade social.

Finalmente, evidenciamos a relevância do debate gnosiológico, epistemológico e as vinculações ontológicas para compreender o corte analítico no campo, que separou a produção historiográfica do Maranhão em paradigmas investigativos, caracterizados por dessemelhanças que apontaram para diferentes perspectivas da História da Educação, fundamentadas em distintos embasamentos filosófico-científicos, o que se efetivou imprescindível na análise do objeto permitindo a construção da síntese analítica de uma “produção situada” (MOTTA, 2009), relacionando-a com a nacional.

Ratificamos que o movimento de apreensão da História da Educação no Maranhão através da configuração do debate gnosiológico e epistemológico e vínculos ontológicos, não

se deu como resultado de pressupostos recorridos de forma abstrata e especulativamente, e sim, manifestados na própria produção, ou seja, “[...], surge de uma determinação ontológica da realidade social sobre a consciência” (SILVA, 2019, p. 50).

Quanto ao momento contemporâneo do processo histórico brasileiro, marcado por retrocessos nas conquistas sociais dos trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos a patamares de exploração em crescente escalada em todas as dimensões da realidade, alcançando o processo educacional em plenitude, tornou-se essencial desvendarmos, criticamente, os paradigmas de construção do conhecimento histórico educacional no Maranhão, colocados em relação as suas filiações ontológicas, ou seja, focando nas concepções sociais com as quais se filiam. Sem esse movimento crítico, a construção historiográfica, como análise do processo educacional, corre o perigo de obscurecer-se na espetacularização da consciência, como se fosse possível desprender-se de seus determinantes histórico-sociais.

Uma síntese analítica da produção não pode passar ao largo das questões de acesso de classes e frações de classes à educação, sob pena de incorrer em uma atitude politicamente perversa, prática historiográfica adotada pelo paradigma hermenêutico que reduz a História da Educação à dimensão cultural-interpretativo-simbólica da escola/ensino, desconsiderando a luta de classes na promoção ao direito à educação, reduzindo o foco da abordagem ao aluno empírico, sem anuir as relações concretas determinantes dessa empiricidade. Desprezar este aspecto em qualquer análise do processo educacional brasileiro é, no mínimo, uma tentativa de o sujeito do conhecimento silenciar o objeto em sua constituição e abandonar o compromisso com sua materialidade, incorrendo numa filosofia da história de cunho idealista, que se manifesta num espírito de elucubração em desacordo com o escopo do que deve ser o conhecimento Histórico como reflexão teórica, pautada na materialidade das relações concretas enquanto realidade prático-social.

A reflexão sobre a pesquisa histórico-educacional no Maranhão, a partir da identificação da fundamentação gnosiológica e epistemológica e vinculações ontológicas, possibilitou-nos uma maior explicitação do próprio fazer histórico educacional no estado, à proporção que contribuiu para o exame dos componentes e variáveis que o fecundaram. Com ela, compreendemos os parâmetros pelos quais a produção orientou sua elaboração e efetivou-se como uma totalidade particular em relação a sua constituição filosófico-científica em suas implicações sociais.

Do exposto sobre os fundamentos da crítica ontológica desenvolvida pelo MHD marxiano-engelsiano à ontologia metafísica de fundamentação idealista, bem como do

arcabouço categorial-conceitual consequente dessa inversão ontológica, implementado em decorrência de uma nova concepção de realidade, tornou-se possível perspectivar a síntese analítica, superando as aparências simplificadoras e as visões reducionistas de construção e abordagem da realidade educacional, sinalizando para o perigo da assimilação acrítica da perspectiva hegemônica na História da Educação, por não se constituir neutra em seus interesses e reverberar diretamente na construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMADEO, Javier. **Notas sobre o Marxismo: a tradição ocidental**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- AMORIM, Elisângela Santos de. **Trajatória Educacional de Mulheres em Assentamentos de Reforma Agrária na Região Tocantina-MA**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE/UFMA, São Luís, 2007.
- ARAÚJO, Valdei Lopes; NICOLAZZI, Fernando. “A história da historiografia e a atualidade do historicismo”. *In*: ARAÚJO, Valdei Lopes; DA MATA, Sergio, MOLLO, Helena; VARELLA, Flávia Florentino. (Orgs). **A dinâmica do historicismo: revisitando a historiografia moderna**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. p.7-14.
- ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: EDUSC, 2006.
- ALVES, Paulo César; RABELO, Míriam Cristina; SOUZA, Iara Maria. Hermenêutica-fenomenológica e compreensão nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29 n.1. Brasília, jan. /abr. 2014. p.192
- ARRUDA, J. J. DE A. Cultura Histórica: territórios e temporalidades historiográficas. *Saeculum*. **Revista de História**, João Pessoa, n. 16. p. 26, jun., 2007.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BARREIRA, Luiz Carlos. 1996. **História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971 – 1978)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/FEUnicamp. Campinas- SP, 1996.
- BERTHELOT, Jean-Michel. **Sociologia, História e Epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Os Usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- BUFFA, Ester. Contribuição da História para o Enfrentamento dos Problemas Educacionais Contemporâneos. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 9. n. 47, p. 13-19, jul./set., 1990.
- GALVES, Marcelo Cheche; BITENCOURT, João Batista Bitencourt. **Historiografia maranhense: dez ensaios sobre historiadores e seus tempos**. São Luís: Café & Lápis, 2014.
- BITTAR, Marisa; FEEREIRA JR, Amarílio. Marxismo e Culturalismo: reflexões epistemológicas sobre a pesquisa em história da educação. *In*: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Carlos Ferreira (Orgs.). **História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Vitória: Ed. EDUFES, 2011.
- BOLETIM ANPEd. **Liberalismo e educação, Ciência e Tecnologia**. v. 12, n.1-2, p. 45, jan./dez. 1990.
- BOTTOMORE. Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. [S. l.]: Zahar. 2010. *Ebook*.
- BRAUN, Lídia Baumgarten. Fontes orais como Objeto de Pesquisa e Estudos: relato de uma experiência. *In*: SILVA, Vicentinho Regis do Nascimento; et all. (Orgs.). **História: diálogos e paradigmas**. Jundiaí: Paco editorial, 2013.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

- CAETANO, Coraly Gará. A História como Ciência Humana. *In*: MERCELLINO, Nelson C. (Org.). **Introdução às ciências sociais**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- CARR, Edward Hallet. **O que é história?** 8. ed. Rios de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CASTANHO, Sérgio. História cultural e educação: questões teórico-metodológicas. *In*: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Carlos Ferreira (Org.). **História da educação no Brasil**: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: EDUFES, 2011.
- CASTELLANOS, Samuel Velázquez. 2007. **Práticas de leituras no Maranhão na primeira república**. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/UFMA, São Luís, 2007
- CASTELLANOS, Samuel Velázquez. **Práticas Leitoras no Maranhão na Primeira República**: entre apropriações e representações. São Luís: EDUFMA. 2010a
- CASTELLANOS, Samuel Velázquez. A leitura e a prática pedagógica no cenário político e educacional do Maranhão na primeira república. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: Ed. EDUFMA, 2010b.
- CATANI, Denice B.; & FILHO, Luciano Mendes de Faria. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPED (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, 2002.
- COSTA, Marcelo Luiz da; MENEZES, Alexsandra Maria dos Santos. História Social: contribuições para a História da Educação. *In*: BAUER, Carlos. (Org.) **Teoria da História: a educação no Brasil**. Jundiaí: Ed. Paco Editorial, 2011.
- CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.
- DAMASCENO, Maria Nobre. **Questões Teóricas e Práticas da Pesquisa Social e Educacional**. Revista Em Aberto. Ano V. n 31, ago/set.
- DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos Annales à nova história. Bauru -SP: EDUSC, 2003
- DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. **Marx e a natureza em o capital**. São Paulo: Loyola, 1986.
- DUAYER, Mario. Crítica ontológica em Marx. *In*: NETTO, José Paulo (Org.). **Curso livre – Marx e Engels – a criação destruidora**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- ESTATUTO SOCIAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL **Revista de história oral**, nº 1, p. 14, 1998.
- FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels e Lenin**: a história em processo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História Oral**, São Paulo, nº 1, p.19-30, jun. 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, n. 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

- FONTES, Virginia. Nas Lutas. In. MELO, Demian Bezerra de. **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.
- FONTES, Virginia. Determinação, história e materialidade. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, jul./out., p. 209-229, 2009.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. Notas sobre possibilidade da historiografia marxista da educação. *In*: GHIRALDELLI Jr., Paulo. (Org.) **Educação e Razão Histórica**. São Paulo: Ed. Cortez Editora, 1994
- GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia**. São Paulo: Bertrand Brasil., 1993.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Livro das fontes de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ/FAPERJ, 2010.
- IGLÉSIAS, Francisco. A história no Brasil. *In*: FERRI, Mário; MOTOYAMA, Shozo (Orgs.). **História das ciências no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1979.
- INEP. Em Aberto – Inep, Brasília, a. III, n. 23, set./out. 1984.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- LAPA, José Roberto do Amaral. **A história em questão: historiografia brasileira contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- LAROUSSE, Cultural. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo – SP: Nova Cultural, 1992.
- LENIN, Vladímir Ilitch. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Ed. UFRJ. Rio de Janeiro, 2011
- LESSA, Sérgio. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.
- LIMA, Benedita Rosangela Leite. Da Hereditariedade Biológica à Hereditariedade Social: o pensamento educacional do médico Achilles Lisboa (1920/1930). Dissertação de Mestrado. PGHIST/UFMA. São Luís, 2016
- LOMBARDI, José Claudinei. 1993. **Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/UNICAMP, Campinas, 1993.
- LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Historiografia Educacional Brasileira e os Fundamentos Teórico-metodológicos da História**. *In*. Lombardi, José Claudinei (Org.). Pesquisa em Educação: História, filosofia e temas transversais. Campinas-SP: Autores Associados, 1999a.
- LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação no Brasil. Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico, 17/11/2003, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n°. 14, jun.2004-ISSN 16762584.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LOMBARDI, José Claudinei & Nascimento Maria Isabel M. (Orgs). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels. 2010**. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2010.

- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Uma Contribuição da História para uma História da Educação. **Em Aberto**, Brasília. n. 47, 1990. P. 29-36
- LOURO, Guacira Lopes. A História (oral) da Educação: algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília. n. 47, 1990. p. 21-28
- LOWY, Michael. **Ideologias e ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2015.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA Ruth Catarina Cerqueira R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da região Centro-Oeste/Brasil. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n.2, maio/jun., 2012.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- MARTINS, Caio; MARTINS, Antônio Gabriel Santana. **Ontologia marxista, emancipação humana e estudos organizacionais**. XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. De 4 a 7 de setembro 2011
- MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. **A balaiada na sala de aula: ensino de história do Maranhão imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”**. Dissertação (Mestrado em Educação) - PGHIS/UEMA, São Luís, 2018.
- MARX. Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Ed Global, 1985.
- MARX. Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2007a.
- MARX. Karl. Marx sobre Feuerbach (Apêndice) *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo. Ed. Boitempo, 2007b.
- MARX. Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008.
- MARX. Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013a.
- MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel-introdução. *In*: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013b
- MONTENGRO, Darlan; MEDEIROS, Josué. **Daniel Bensaïd: por uma concepção aberta da história e pelo resgate da política e da estratégia**. VII Colóquio Marx e Engels, Unicamp, em julho de 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7306_Montenegro_Darlan.pdf. Acesso em:
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Para Além do fragmento: a particularidade como conhecimento da história. **Cadernos da ANPEd**, Caxambu, n. 5, set, 1993.
- MOTTA, Diomar das Graças. **A inserção de um contexto situado no legado da produção historiográfica da educação**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.
- NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.
- NASCIMENTO, Alberico Francisco do. O protagonismo do Sinasefe: estrutura organizacional, lutas e desafios da seção Monte Castelo no Instituto Federal do Maranhão. *In*: ROSAR, Maria de Fátima; HORA, Lícia Cristina Araújo da. (Orgs.). **Sujeitos políticos**

- coletivos em defesa da educação pública no Maranhão.** São Paulo: Outras Expressões, 2017.
- NICOLAZZI, Fernando. História das mentalidades e história cultural. **Revista Vernáculo**, [S.l.], p. 52-64, 2000.
- NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas-SP: Alínea, 2006.
- NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. **Em Aberto**, Inep. Brasília, n. 47, 1990.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**, [S. l.], n.6, 1992.
- NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Rev. Fac. Educ**, São Paulo, v. 24, n.1, jan./jun., 1998.
- NUNES, Clarice. Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 24, n. 10, p. 91-109, set./dez. 2005.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Maria Marta Chagas de Carvalho. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, n. 5, 1993.
- NETTO, José Paulo. **Relendo a teoria marxista da história.** In: Lombardi; Saviani; Sanfelice (Orgs.). *História e História da Educação*. Editora: Autores Associados. Campinas-SP, 1998.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2011.
- PINHEIRO, Antônio Carlos F. As novas abordagens no campo da educação brasileira. *In: Xavier, Libânia; Tambara, Elomar & Pinheiro, Carlos Ferreira (Org.). História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI.* Vitória: EDUFES, 2011.
- PESSOA, Claudeilson Pinheiro. 2013. **A obra educacional dos irmãos Nicolle em Guimarães – MA (1955 – 1965).** Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/UFMA, São Luís, 2013.
- REIS, José Carlos. **História e teoria historicismo, modernidade, temporalidade e verdade.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-Metodológica e a “Utópia” da História pela Reconstrução do Tempo Histórico. *In: Saviani; Lombardi; Sanfelice (Orgs.). História e história da educação.* Campinas: Autores Associados, 1998.
- RENAULT, Emmanuel; DUMÉNIL, Gérard; LÖWY, Michael. **Ler Marx.** São Paulo: UNESP, 2011.
- REVISTA História Oral, São Paulo, nº 1, p.19-30, jun. 1998.
- ROSAR, Maria de Fátima; CABRAL, Maria Regina; SOUSA, Miriam Santos de. A historiografia em construção nos processos de ensino e pesquisa da história da educação no Brasil. *In: ROSÁRI, M. J. Aviz; NASCIMENTO, Clarice; LOMBARDI, J. C. (Org.). O nacional e o local na história da educação.* 2. ed. Campinas: Ed. Átomo/ Alínea, 2012.
- ROSAR, Maria de Fátima. **Categorias Fundamentais para a Historiografia da Educação na Segunda Década do Século XXI.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 25-45, dez. 2012

ROSAR, Maria de Fátima. Em defesa da escrita da historiografia crítica da educação no Maranhão. *In*: ROSAR, Maria de Fátima; HORA, Lícia Cristina Araújo da. (Orgs.). **Sujeitos políticos coletivos em defesa da educação pública no Maranhão**. São Paulo: Outras Expressões, 2017.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **O significado epistemológico e político da metáfora da navegação para uma leitura da história da educação brasileira, a partir dos Anos 80**. Disponível em:

www.histedbr.fe.unicamp.br/navegandoartigos_pdf/Maria_de_Fatima_Felix_Rosar_artigo.pdf. Acesso em:

SANFELICE, José Luís. A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios.

In: LOMBARDI, J. Sanfelice; NASCIMENTO, M. I. Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados/UNICS/UEPG/PUCPR., 2004.

SANFELICE, José Luís. Perspectivas atuais da educação. *In*: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs.). **Educação em debate**. Campinas: Autores Associados. 2006.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares: desafios teóricos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 25, 2013.

Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/212>. Acesso em: 7 jan. 2021.

SANFELICE, José Luís. A Ciência da História e a História da Educação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 6, n. 1. p. 151-159, jan./jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, a. 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a especificidade do objeto da história da educação. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v.1, n.3, jun. 2000a.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a pesquisa e o ensino da história da educação brasileira. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v.1, n.3, jun. 2000b.

SAVIANI, Dermeval. **Breves** Considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino, pesquisa e organização do campo da História da educação brasileira**. MONARCHA, Carlos; NÓVOA, António (Orgs.). **História da educação brasileira**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Estágio atual e uma nova perspectiva para a história da educação. *In*: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983

SEVERINO, Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019.

SILVA, Marcelo José de Souza E. 2013. **A Educação Farmacêutica como Instrumento para a Manutenção ou Transformação da Sociedade**: um estudo a partir do curso de

farmácia da universidade federal do paraná. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Ligiane Aparecida da; LIMA, Rosilene de. **Jacques Le Goff**: estudo de conceitos em história da educa o. IX Congresso Nacional de educa o – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 - PUCRS

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: supera o da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educa o. **Educa o e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

TANURI, Leonor Maria. Historiografia da Educa o Brasileira: Contribui o para o seu estudo na década anterior   instala o dos cursos de Pós-Gradua o. Trabalho Apresentado na Mesa Redonda sobre História da Educa o, realizada a 20 de outubro de 1997, durante o I Congresso de Ciências da Educa o, promovido pela FCU Araraquara UNESP e pela FEUSP, em Araraquara. História da Educa o. ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas (3): 139-153, abr. 1998.

TONET, Ivo. Educa o e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo. Instituto Lukács, 2013^a.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, forma o humana e emancipa o humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out. /dez. 2013b

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa a o**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1978.

WARDE, M.J. Anota es para uma historiografia da educa o brasileira. **Em Aberto**, Brasília, Inep, v. III, n.23, set./out.1984.

WARDE, M.J. Contribui es da história para a educa o. **Em Aberto**, Brasília, Inep, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educa o no Brasil: a constitui o histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história**: estudos da história e da historiografia da educa o no Brasil. Campinas: Autores associados, 2005.

VAINFAS, Ronaldo. **História Cultural e Historiografia Brasileira**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun. 2009. Editora UFPR

XAVIER, Libânia. Matrizes interpretativas da história da educa o no Brasil republicano. *In*: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Carlos Ferreira. (Orgs.). **História da educa o no Brasil**: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: EDUFES, 2011.

APÊNDICE A - EIXOS TEMÁTICOS

1 INSTITUIÇÕES ESCOLARES (17 Temas) – abrange as análises sobre os processos de criação, institucionalização e funcionamento das instituições educativas, a atuação dos governos, as reformas educacionais, os modelos institucionais, as modalidades de ensino, bem como as políticas educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal;

2 EDUCAÇÃO E GÊNERO (16 Temas) – abarca as análises relativas à cultura educacional feminina no Maranhão e em São Luís em diversos períodos da história no contexto da educação escolar, apontando elementos políticos e pedagógicos vinculados à produção das desigualdades entre grupos em razão da condição de gênero;

3 LIVROS E PRÁTICAS LEITORAS (13 Temas) – compreende análises históricas sobre as práticas e representações educacionais que circulam os espaços educativos formais, destacando sujeitos e instituições nos usos dos livros e na construção de práticas leitoras;

4 SABERES ESCOLARES (10 Temas) – alcança temas relativos a disciplinas escolares, currículo escolares e organização do conhecimento científico como saber escolar;

5 PROFISSÃO DOCENTE (8 temas) – inclui temas voltados para a formação docente na educação básica;

6 PRÁTICAS EDUCATIVAS (7 Temas) – reúne métodos de ensino, práticas pedagógicas, procedimentos didáticos, sistemas de avaliação, uso de materiais didáticos, como elementos constitutivos do cotidiano escolar;

7 LIVRO DIDÁTICO/CULTURA MATERIAL ESCOLAR (6 Temas) - abarca a reflexões sobre temas relativos ao livro didático e a contribuição da cultura material escolar ;

8 FONTES HISTÓRICAS (5 Temas) - inclui temas voltados à história da profissão docente, abordando instituições formadoras, práticas e conhecimentos docentes, história e memória dos sujeitos do processo educativo com ênfase na dimensão cultural;

9 DISCIPLINAS ESCOLARES (4 TEMAS) - envolve temas relativos à presença dos conteúdos históricos na educação básica, as especificidades metodológicas e procedimentos didáticos do ensino de história;

10 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO (4 Temas) - participam temas concernentes às relações história, historiografia e educação debatendo sobre as fontes historiográficas e a formação do campo da história da educação;

11 IDEIAS PEDAGÓGICAS (3 Temas) - conjugam-se neste eixo temas atinentes às ideias pedagógicas enquanto formas encarnadas nas práticas educativas do cotidiano escolar;

12 GESTÃO EDUCACIONAL (3 Temas) – relaciona temas relativos à gestão da educação na educação básica;

13 SISTEMA DE ENSINO (2 Temas) – inclui temáticas relativas ao sistema público de Ensino;

14 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (2 Temas) – abarca temas que refletem sobre as políticas públicas para a educação básica;

15 DISCIPLINAMENTO ESCOLAR (2 Temas) – relativos ao disciplinamento moral e formas de castigo;

16 MOVIMENTO ESTUDANTIL (2 Temas) – envolve temas do movimento estudantil e a luta pela educação;

18 OUTROS (EDUCAÇÃO POPULAR, FESTA ESCOLAR) (2 Temas) – um deles trata da educação popular de trabalhadores, e o outro, sobre festa escolar.