

# IN(TER)VENÇÕES: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO DISCIPLINAR E DE PESQUISA

TERCIANE ÂNGELA LUCHESE\*

## PARA INICIAR... CALIDOSCÓPIO DO PESQUISAR E ENSINAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Gostaria de iniciar aludindo dois escritos. Um deles, trecho da literatura, de autoria de Clarice Lispector, inspira para a reflexão que compartilho:

*Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada [...]. Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios<sup>1</sup>.*

O outro trecho, de modo diverso, trago com o intuito de problematizar, pois é fragmento de reportagem sobre formação de professores que ganhou repercussão no Portal Porvir<sup>2</sup> em 2016. Esse site aborda temas vinculados à educação, com matérias relativas às tecnologias, à inovação, à formação de professores, aos projetos e metodologias de ensino. O texto argumenta que o problema da formação docente poderia ser resolvido com uma ênfase maior nas práticas, conforme as propostas que estavam sendo aplicadas, com reconhecido sucesso, por exemplo, na Relay Graduate School of Education. Dentre as fórmulas, quase mágicas, descritas para solucionar a formação de professores e dar-lhes as técnicas necessárias

---

\* Universidade de Caxias do Sul. taluches@ucs.br.

<sup>1</sup> LISPECTOR, 1973: 22.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://porvir.org/>.

para subsidiar práticas eficientes e eficazes, o reitor, Brent Maddin, informava que mudar o currículo e confrontar o estudante com a experiência do fazer era essencial, mas que de imediato, ao olhar o que vinha sendo feito na formação de professores, exclamara:

*Meu Deus, precisamos gastar a mesma quantidade de tempo em história da educação do que em como ensinar crianças a aprender fundamentos de matemática? Isso é loucura. E a resposta é não, nós não precisamos fazer isso<sup>3</sup>.*

É com o anunciado por Lispector<sup>4</sup> e a reportagem sobre formação de professores que gostaria de instiga-los a refletir sobre o tema que focalizo nesse texto: intervir. Como seria de pressupor, um dos primeiros movimentos quando se quer pensar sobre a temática proposta, é recorrermos ao significado e à etimologia das palavras. Nesse caso, intervir, conforme o Dicionário Houaiss, se considerado verbo transitivo indireto e intransitivo, assume o sentido de «ingerir-se (em matéria, questão etc.), visando influir sobre seu desenvolvimento; interferir; interceder» ainda, no sentido de «interpor autoridade, usar de poder de controle (sobre)». Como verbo intransitivo, o significado de intervir pode ser o de «suceder incidentemente; sobrevir». Por fim, como transitivo indireto, intervir pode ser compreendido como «estar presente; assistir». Etimologicamente, intervir, do ano 1512, provém do latim *inter-venio, is, véni, ventum, íre* no sentido de estar entre, sobrevir. Quanto à morfologia, o verbo intervir é formado pelo prefixo “inter-” com o sufixo “-vir”. A palavra “inter” designa algo que está “entre” e, na raiz do verbo intervir está o vir. Vir e intervir, têm, em comum um traço semântico que remete à presença. Portanto, gostaria de enfatizar duas questões – o verbo intervir nos traz o prefixo inter com a ideia de estar ‘entre’, bem como pelo verbo vir, o sentido de presença. Estar ‘entre’ História e Educação e ser presença, uma marca de nosso campo? Estar entre-dois, como refere Felgueiras<sup>5</sup>. E, assim, convido para pensar e refletir nessa direção.

António Nóvoa, há duas décadas colocava a História da Educação nessa relação de estar ‘entre’ como sabemos. Nos disse ele que:

*O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos*

<sup>3</sup> OLIVEIRA, 2016.

<sup>4</sup> LISPECTOR, 1973.

<sup>5</sup> FELGUEIRAS, 2008.

*sociais. A História da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da acção educativa*<sup>6</sup>.

Assim, intervir, compreendido no sentido de estar entre, conectando e, também, dialogando com a História e a Educação é, de fato, algo que descreve o modo como o campo tem se situado. Sabemos que a gênese da história da disciplina está associada à formação de professores, em nível médio e hoje, predominantemente, no ensino superior – em cursos de graduação em Pedagogia, no caso brasileiro, e nas Ciências da Educação, no caso Português, além de algumas outras licenciaturas.

Um olhar pelo retrovisor, para as últimas duas décadas, nos permite perceber uma recorrente preocupação com a realização de estados da arte, balanços sobre a produção científica da área, bem como diversas coletâneas e/ou dossiês temáticos em periódicos tematizam o passado da história da educação, o presente e o futuro, pensando no ensino e na pesquisa. Como afirma Pozo Andrés «os historiadores da educação começaram a manifestar uma inquietude, quase convertida em obsessão nos países latinos [...] objetivando descobrir novas linhas e tendências investigativas, por incorporar fontes inexploradas e metodologias científicas próprias de outros âmbitos»<sup>7</sup>.

Nesses estudos, é fato que a disciplina de História da Educação, tradicionalmente ligada aos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, em diferentes países tem se ressentido e seu espaço, nos currículos, tem diminuído consideravelmente, seja com relação à carga horária, seja quanto ao número de disciplinas ministradas. Como referem muitos colegas, em muitos países, a História da Educação tem sido obrigada a justificar-se e a tentar manter-se mediante as reformas educacionais recentes, pois outros campos – considerados mais úteis, atuais, práticos e diretamente ligados às necessidades técnicas do fazer docente – têm ocupado considerável espaço curricular. Não é problema exclusivo da História da Educação, mas de todas as disciplinas denominadas “fundamentos da educação”. Recordemos, nesse caso, a problematização partilhada no início desse texto.

No que tange a História da Educação como campo de investigação, as constatações diferem. Em recente artigo sobre a temática, Bastos<sup>8</sup> escreve sobre o contexto brasileiro afirmando que o processo de expansão da pós-graduação promoveu, pós anos 70 do século XX, uma ampliação considerável do campo e enumera como iniciativas que contribuíram para isso:

---

<sup>6</sup> NÓVOA, 1996: 417.

<sup>7</sup> POZO ANDRÉS, 2012: 37.

<sup>8</sup> BASTOS, 2016.

*criação do Grupo de Trabalho (GT) História da Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, em 1984; a disseminação de grupos de pesquisa vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), coordenado por Dermeval Saviani, desde 1986; a fundação da Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação/ASPHE (1995); a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE, em 1999, tendo se filiado à Association Internationale pour L'Histoire de L'Éducation/ISCHE em 2000; a constituição de grupos de pesquisas nos programas de pós-graduação e centros de memória da educação em vários estados brasileiros; a publicação de periódicos Revista História da Educação, (ASPHE/1996), Cadernos de História da Educação (UFU-Uberlândia/2002), Revista eletrônica da HISTEDBR (2000); [a Revista Brasileira de História da Educação da SBHE/2001], a realização de inúmeros congressos – nacionais e internacionais; a publicação de livros, coleções. Por último, cabe citar a recente criação do GT História da Educação (2015) e da revista eletrônica História e Historiografia da Educação (2016), na Associação Nacional dos Professores Universitários de História/ANPUH, criada em 1961, o que reflete uma mudança de perfil da formação dos pesquisadores da área. A expansão e consolidação do campo pode ser avaliada pela presença da disciplina História da Educação nos currículos dos Programas de Pós-Graduação em Educação<sup>9</sup>.*

A vitalidade da História da Educação como pesquisa está, de certo modo, assentada nesses movimentos de organização que fecundam espaços de encontro, interlocução e também de debate sobre os rumos das investigações. É reconhecida a renovação dos objetos, dos documentos, das metodologias e das categorias analíticas que temos colocado em jogo no ofício da pesquisa em História da Educação. Nossa posição de fronteira, de estarmos entre a História e a Educação não tem nos bastado e outros referenciais para a pesquisa, advindos da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da Economia, da Filosofia, das Ciências Políticas, entre outros, tem servido para ampliar e fundamentar nossas análises. Se, de um lado, isso pode ser considerado fortaleza, de outro, é visto como dispersão acadêmica, multiplicidade, atomização de linhas de pesquisa, o que tem gerado a sensação de um processo de desagregação disciplinar, como referem Terrón, Fernández e Braga<sup>10</sup>. Ou ainda, no mesmo livro, como menciona Tiana Ferrer<sup>11</sup>, a um processo de fragmentação do objeto de estudo, dispersão temática e uma diversidade metodológica que indicariam um processo de refundação da História da Educação. Some-se, como atesta Pozo Andrés um «sentimento de urgência da necessidade de reinventar a História

<sup>9</sup> BASTOS, 2016: 44-45.

<sup>10</sup> TERRÓN; FERNÁNDEZ; BRAGA, 2005.

<sup>11</sup> TIANA FERRER, 2005.

da Educação para justificar sua presença nos currículos universitários»<sup>12</sup>. Talvez, como a própria autora aconselha, seja

*bom momento para acalmar-se, repousar e refletir sobre o início e o desenvolvimento das tradições historiográficas atuais e sobre sua pertinência e eficácia no momento presente. Este olhar nos permitirá apontar algumas propostas de futuro que ajudem nossa disciplina a sair da crise acadêmica – não a de pesquisa – em que ela se encontra imersa, e a alcançar uma maior visibilidade social*<sup>13</sup>.

Nesse sentido, a importância de intervir, ou como atentamos, marcar presença através da pesquisa em História da Educação, mas também de seu ensino. Em tempos pragmáticos de velocidade, consumo, utilitarismo, eficácia/eficiência, aplicabilidade e qualidade, como a História da Educação se justifica como estudo de relevância? Ou, como nos instigam os organizadores do XI COLUBHE, ao colocar questões para os espaços de intervenção da História da Educação: «Que pretendem de nós? O que temos para oferecer? Qual a nossa função social? Como podemos dignificar a nossa investigação?».

Para que serve a História? A esse questionamento, de certo modo repetitivo, inúmeros historiadores, em diferentes tempos, cada qual a seu modo, deu respostas distintas. Marc Bloch, por exemplo, afirmou que «mesmo que julgássemos a história incapaz de outros serviços, seria certamente possível alegar em seu favor que ela distrai (...) Pessoalmente (...) a história sempre me divertiu muito»<sup>14</sup>. Lucien Febvre declarou no livro *Combates pela História*: «Amo a História. Se não a amasse, não seria historiador»<sup>15</sup> e, ainda, que «vejo-me historiador por prazer ou por desejo, para não dizer, de coração»<sup>16</sup>. É o que DUBY também pensou ao dizer que «a História é, antes de mais, um divertimento: o historiador sempre escreveu por prazer e para dar prazer aos outros»<sup>17</sup>. Barbara Tuchman, em direção similar, afirmou que «paixão pelo assunto é indispensável para se escrever boa história ou qualquer coisa boa, na verdade»<sup>18</sup>. Para o brasileiro Pedro Paulo Funari a História precisa ser vista «como um prazer, como um meio agradável e útil de usar o tempo livre. A preocupação com a fruição da História não deve ser subestimada, pois um dos fundamentos da atividade intelectual consiste no prazer derivado do

---

<sup>12</sup> POZO ANDRÉS, 2012: 38.

<sup>13</sup> POZO ANDRÉS, 2012: 42.

<sup>14</sup> BLOCH, 1997: 77.

<sup>15</sup> FEBVRE, 1989: 28.

<sup>16</sup> FEBVRE, 1989: 7.

<sup>17</sup> DUBY, 1994: 16.

<sup>18</sup> TUCHMAN, 1991: 7.

conhecimento»<sup>19</sup>. De outro lado, Vavy Pacheco Borges, no clássico *O que é História* nos diz que «o conhecimento histórico serve para nos fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições de nossa realidade, tendo em vista o delineamento de nossa atuação na História»<sup>20</sup>. Prazer, fruição, amor, vontade de saber. Hobsbawn em seu clássico *A Era dos Extremos* declarou que

*a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca [...]»<sup>21</sup>.*

Na mesma direção, no prefácio do livro *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*, Duby pergunta: «Para que escrever a história, se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente?». E, afirma: «O historiador, por conseguinte, tem o dever de não se fechar no passado e de refletir assiduamente sobre os problemas de seu tempo»<sup>22</sup>. Ainda, ele reiterou em outra publicação: «penso que o historiador deve estar atento a tudo o que se passa à sua volta»<sup>23</sup>.

Assim, com esses e outros historiadores, vamos percebendo que narramos histórias, operando, como nos lembra Certeau<sup>24</sup> na relação entre um lugar social (a disciplina), uma prática (a pesquisa) e seu resultado sob a forma de produção (a escrita). Consultando os arquivos<sup>25</sup>, selecionando e compilando documentos, ordenando-os, reescrevemos, revisamos os problemas do presente, transformamos os documentos em monumentos, como afirma Le Goff<sup>26</sup>, esculpimos as evidências, articulando, produzindo sentido, narrando. Assim,

*o que se chama evidência é fruto das perguntas que se fazem ao documento e ao fato de que, ao serem problematizados pelo historiador, transformam-se, em larga medida, em*

<sup>19</sup> FUNARI, 2003: 13.

<sup>20</sup> BORGES, 1994: 48.

<sup>21</sup> HOBBSAWN, 1995: 13.

<sup>22</sup> DUBY, 1999: 9.

<sup>23</sup> DUBY, 1994: 15.

<sup>24</sup> CERTEAU, 1982.

<sup>25</sup> Farge escreve: «o sabor do arquivo passa por esse gesto artesão, lento e pouco rentável, em que se copiam os textos, pedaço por pedaço, sem transformar sua forma, sua ortografia ou mesmo sua pontuação. Sem pensar muito nisso. E pensando o tempo todo. [...] O arquivo copiado à mão em uma página em branco é um fragmento de tempo capturado; só mais tarde separam-se os temas, formulam-se interpretações.» (FARGE, 2009: 23).

<sup>26</sup> LE GOFF, 1990.

*sua criação. O acontecimento, o evento em História, não é, pois, um dado transparente, que se oferece por inteiro, ou em sua essência, mas é uma intriga, um tecido que vai ser retramado e refeito pelo historiador*<sup>27</sup>.

Compreendo que os indícios do passado não trazem em si mesmos os sentidos. O passado não é o documento, nem as pistas por ele deixado. A compreensão da trama histórica em que indícios e pistas estavam envolvidos só é possível com o saber histórico, com a sua contextualização, com as perguntas do historiador e a sua erudição, previamente construída. Portanto, «a interpretação, em História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos de passado que se têm na mão»<sup>28</sup>. Por isso, é preciso «tomar a História como a arte de inventar o passado, a partir dos materiais dispersos deixados por ele»<sup>29</sup>, considerando as regras que lhe são próprias nessa produção. Pois como nos alertou Ginzburg

*as fontes não são nem janelas escancaradas como acreditavam os positivistas, nem muros que obstruem a visão como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise de distorção específica de qualquer fonte implica um elemento construtivo. [...] O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível*<sup>30</sup>.

No ateliê do historiador, atentar para as «zonas opacas» e indícios como diz Ginzburg<sup>31</sup>, escovando a história a contrapelo como Walter Benjamin<sup>32</sup> incitava a fazer, aprendendo a perguntar e a ler os testemunhos às avessas, ‘contra’ as intenções de quem os produziu. Desse modo, entendo juntamente com Albuquerque que história

*não é processo único, mas fruto do cruzamento de diferentes processos, que não segue uma linearidade temporal, pois comporta a convivência entre diferentes temporalidades; uma história em busca de muitas possibilidades não realizadas, uma história do singular, do diferente*<sup>33</sup>.

E, como declarou Alves<sup>34</sup> no encerramento do último Congresso Luso Brasileiro (COLUBHE), em 2014, «a História é insubstituível». E, para isso, é fundamental discutir nossa cultura profissional e nos desafiaros cotidianamente no aprofun-

<sup>27</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 62-63.

<sup>28</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 63.

<sup>29</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 64.

<sup>30</sup> GINZBURG, 2002: 44-45.

<sup>31</sup> GINZBURG, 2007.

<sup>32</sup> BENJAMIN, 1987.

<sup>33</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 253-254.

<sup>34</sup> ALVES, 2015a.

damento de nossas bases epistemológicas, de nossos referenciais teórico-metodológicos, abriremos nosso pensamento para a ambivalência, fugindo dos lugares comuns, lutando contra a mediocridade, criando as perguntas que nos são possíveis no tempo presente, no vivido, para que a urdidura do passado educacional possa ser tecido. É preciso saber pensar. E escrever. E perguntar.

A História da Educação, como presença, nesse estar entre a História e a Educação, partilhada entre o ofício da pesquisa e do ensino, provoca para que assumamos, em nosso cotidiano, com ética e seriedade, a produção de sentido por meio da análise dos processos educativos, ainda mais significativos nesses tempos sombrios. Não é demais lembrar que a produção científica como um todo tem sido assolada por um processo de

*mercadorização da ciência, sua utilização cada vez maior para o aumento da produção e do mais valor, que implica controle cada vez mais estrito do processo do fazer científico e do trabalho do pesquisador, sob regimes de tempo e produtividade cada vez mais curtos e rígidos, impõe-se como determinantes dessa verdadeira metamorfose de intelectuais críticos em profissionais (alienados) da pesquisa ou intelectuais institucionais<sup>35</sup>.*

O alerta de Sguissardi<sup>36</sup> é significativo, pois as transformações do processo de produção e publicização da pesquisa científica, do lugar do intelectual crítico em desaparecimento, na maioria das vezes sucumbindo pelas exigências burocráticas e produtivistas, que desconectam o intelectual da sua função primeira de intervenção científica, são pontos a serem considerados. Nesse horizonte, Sguissardi ainda afirma que

*a desaparecimento do intelectual crítico interessaria à economia, em sua fase atual, que exige cada vez mais ciência e tecnologias aplicadas, alta produtividade, eficiência, em tempo cada vez menor para produzir e para pensar além do imediato e do rentável. Interessaria também aos órgãos regulares – e financiadores – do aparelho do Estado [...] justificar os investimentos do fundo público nos campos de formação de pesquisadores e de produção da ciência, com altos e crescentes índices de produtividade, para, assim, merecerem os holofotes dos rankings internacionais<sup>37</sup>.*

Nessa condição, é preciso pensar e intervir, atentos, tomando distância de posições neutras e ingênuas, colocando-nos no papel de intelectuais críticos que reconhecem no próprio campo de pesquisa/ensino, o da História da Educação, como espaço política e ideologicamente comprometido. Intervir, reitero, munidos com espírito

<sup>35</sup> SGUISSARDI, 2015: XI.

<sup>36</sup> SGUISSARDI, 2015.

<sup>37</sup> SGUISSARDI, 2015: XIX.



crítico, pois como na década de 30, do século XX, alertou Paul Valéry ao refletir sobre a produção da História, naquele tempo, marcada pela pretensa objetividade científica e pelo discurso nacionalista. E, por essas vinculações, a História constituía

*o produto mais perigoso que a química do intelecto elaborou. As suas propriedades são bem conhecidas: faz sonhar, embriaga os povos, engendra neles falsas memórias, exagera os seus reflexos, mantém as suas velhas feridas abertas, atormenta-os no seu repouso, condu-los ao declínio das grandezas ou da perseguição e torna as nações amargas, soberbas, insuportáveis e vãs. A história serve para justificar tudo o que se quiser<sup>38</sup>.*

É de nosso conhecimento que na construção da narrativa histórica muitas ideologias atuaram, definindo objetos a serem investigados em tempos e espaços distintos. O desejo é reconhecer com Duby (1994) que

*o nosso dever é colocar os resultados do nosso trabalho ao alcance de um auditório o mais vasto possível. Penso que devemos dirigir-nos a um público maior do que nossos anfiteatros. É absolutamente necessário que o historiador colabore na tarefa essencial que consiste em manter vivo na nossa sociedade o espírito crítico<sup>39</sup>.*

Desse modo, com espírito crítico como nos diz Duby e alertada por Febvre de que «a ciência não se faz numa torre de marfim. Faz-se a par e a passo com a vida»<sup>40</sup> é que penso a História da Educação. Assim, me proponho a partilhar, no segundo momento do texto, dois modos de ser presença, cada qual desdobrado em cinco pontos que considero centrais, estando entre a História e a Educação, a modo de conclusão. Ressalto que compreendo que como intelectuais somos «atores do político»<sup>41</sup>, engajados de alguma forma com essas dimensões fundantes de nosso fazer cotidiano – com a pesquisa e o ensino – sempre mediados pelo contexto sociocultural que habitamos.

## INTERVIR NA E COM A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Primeiro* – as pesquisas em História da Educação têm, como mencionado, alargado sua atenção para novos objetos, novos documentos, novos diálogos e referenciais teórico-metodológicos. Precisamos continuar investindo em aprofundamentos epistemológicos e enquadramentos teóricos mais complexos pois como

<sup>38</sup> VALÉRY, 1931: 19.

<sup>39</sup> DUBY, 1994: 20 -21.

<sup>40</sup> FEBVRE, 1989: 26.

<sup>41</sup> SIRINELLI, 2003.

situam Bianchetti, Valle e Pereira «somente o rigor teórico-metodológico [...] protege o pesquisador das armadilhas da segmentação, da delimitação de territórios, da dissolução do objeto em elementos parcelares, fragmentados, esmiuçados»<sup>42</sup>. É sabido que nas últimas décadas a comunidade de pesquisadores em História da Educação constituiu conjuntos significativos de resultados de investigação. A partir delas, construir novas sínteses, mais gerais e mesmo comparativas, superando a visão nacional, o micro e o macro, dinamizando e cruzando diferentes temporalidades/espacialidades, sinaliza um indicativo valioso. Retomo Nóvoa ao afirmar que «cada *agora* contém muitos *antes* e *depois*; cada *aqui* contém muitos *alis*»<sup>43</sup> e outras invenções para o caminho da pesquisa precisam ser pensados, com certo vagar, pois que submetidos como estamos aos excessos produtivistas, não percamos de vista o compromisso ético.

*Segundo* – para que a investigação mantenha vitalidade e o campo se fortaleça ainda mais, precisamos nos preocupar em fomentar a continuidade/qualidade da formação de pesquisadores em História da Educação<sup>44</sup>. Para isso, a importância de consolidarmos as linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação e atentarmos para a formação de jovens pesquisadores, a começar pela graduação, como nos lembra Gonçalves Neto<sup>45</sup>. De certo modo, fortalecer nosso processo identitário, nossa relação de pertença com o campo da História da Educação. No processo formativo tenho percebido que muitos trilham caminhos na pós-graduação com estudos vinculados à História da Educação, mas acabam mudando seus temas de pesquisa na medida em que adentram nas universidades na condição de professores-pesquisadores. Pelo crescente desprestígio e pela redução no campo de atuação no ensino, manter-se, identificar-se e posicionar-se como historiador da educação, tem sido cada vez mais complexo. As seduções e as facilidades oferecidas por outros campos de ensino-pesquisa, fragiliza e altera os itinerários. Para tal, acredito que as associações, os eventos, os periódicos e os grupos de pesquisa, potencializados no diálogo e com organicidade, são potencializadores para a construção da pertença.

*Terceiro* – ampliar nossa presença nas redes e espaços de discussão científica, mas também nos espaços de definição de políticas para a ciência e a educação. Precisamos continuamente nos perguntar: qual a ressonância de nossas pesquisas? De certo modo, temos iniciativas e encaminhamentos nesse sentido de parti-

---

<sup>42</sup> BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015: 10.

<sup>43</sup> NÓVOA, 2015: 28.

<sup>44</sup> Sobre as trajetórias de formação de importantes historiadores da educação brasileira contemporânea, consulte-se MONARCHA & GATTI JÚNIOR, 2013.

<sup>45</sup> GONÇALVES NETO & CARVALHO, 2015.

cipação, mas é preciso ir além. Como o que pesquisamos é tomado, considerado, levado em conta, nos espaços formativos de docentes e nas definições dos rumos das políticas e práticas educativas na contemporaneidade? Como o acúmulo de conhecimento por nós construído permite ‘fazer pensar’ as reformas educacionais de nossos países? Que conhecimentos produzimos e por quem são acessados? Eles ajudam a fomentar melhor qualidade de vida na sociedade por meio da Educação? Essas são algumas das questões mais sérias e sensíveis que precisamos enfrentar, se quisermos realmente intervir. Como argumenta Alves,

*apontar caminhos sustentados e exequíveis, entendo que a inscrição destas perspectivas na agenda científica dos nossos trabalhos, permitirá naturalizar o nosso espaço, credibilizar os nossos discursos, sustentar os nossos contributos, desalojar-nos do comodismo do passado e instigar-nos para o risco de intervir, não de uma forma mediatizada, mas sim sustentada. [...] Temos de reivindicar esse espaço sob pena de nos acantonarmos nos muros que construímos com as nossas investigações. Imprescindíveis para nós, mas que os outros teimam em esquecer<sup>46</sup>!*

Trata-se de compreender que as pesquisas que desenvolvemos precisam conectar-se com a área da Educação e com o campo das Políticas Públicas, subsidiando decisões, produzindo memória a partir das contribuições científicas e demonstrando «nossa capacidade de mostrarmos a pertinência de nossa existência»<sup>47</sup>.

*Quarto* – avançamos na organização dos grupos de pesquisa, na interlocução com pesquisadores de diferentes nacionalidades com os quais debatemos, publicamos juntos, fortalecemos nossos contatos através de estágios e intercâmbios, mas ainda há muito por se fazer. Se quisermos fortalecer a pesquisa em História da Educação, o caminho da internacionalização é fundamental. Ampliar as publicações em língua inglesa, construir relações de reciprocidade com instituições e colegas, bem como a proposição de trabalhos conjuntos de pesquisa e ensino, apoiando-se nas ferramentas tecnológicas existentes, pode ser um caminho profícuo.

*Quinto* – mediante a ausência de outras iniciativas públicas, nossos grupos de pesquisa têm mobilizado, para fomentar a própria pesquisa, a constituição e a preservação de acervos, arquivos e ‘lugares de memória’ da história da educação em instituições de ensino, no interior das universidades e centros de pesquisa. Temos elaborado repertórios, levantamentos, amplos e profundos estudos de temas diversificados da História da Educação, preocupados que estamos com a dimensão do

<sup>46</sup> ALVES, 2015b: 43.

<sup>47</sup> ALVES, 2015b: 43.

patrimônio escolar. Um desafio para intervir na pesquisa está em concentrar os bancos de memória virtuais tornando-os mais visíveis e acessíveis para a comunidade científica e, especialmente, para educadores e sociedade como um todo.

Muitos outros desafios poderiam ser enumerados com relação à pesquisa em História da Educação, mas me permito restringir-me a esses agora elencados e passar a analisar alguns pontos relativos ao campo disciplinar.

## INTERVIR NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Primeiro* – precisamos intervir no ensino de História da Educação cercand-nos dos avanços da pesquisa no campo para inventar práticas significativas de aprendizagem, que abandonem os velhos manuais. Promover intervenções de aprendizagem que mobilizem os estudantes para a aprendizagem da História da Educação é um dos grandes desafios e talvez a mais importante in(ter)venção que precisamos construir. Diversos autores como Escolano Benito<sup>48</sup>, Nóvoa<sup>49</sup>, Nunes<sup>50</sup>, Bastos<sup>51</sup>, Carvalho e Gatti Júnior<sup>52</sup> e Gatti Júnior<sup>53</sup> para mencionar apenas alguns, tem justificado a importância do ensino de História da Educação na formação de professores. Nóvoa elenca quatro respostas que sinteticamente afirmam: 1) a História da Educação nos ajuda a «cultivar um saudável ceticismo» permitindo sinalizar os processos de constituição, as mudanças e permanências no tempo/espaço de práticas, modos de fazer e pensar a educação; 2) nos ajuda a compreender a «lógica das identidades múltiplas» permitindo aos estudantes que compreendam o sentido do trabalho educativo, a partir de memórias, tradições, pertencas, filiações, dentre outras; 3) para «pensar os indivíduos como produtores de História»; 4) por fim, «para explicar que não há mudança sem história» pois é importante assumirmos um «atitude crítica face às modas pedagógicas, de analisarmos o jogo das identidades no espaço educativo, de situarmos a nossa própria existência na narrativa histórica e de compreendermos que a mudança se faz sempre a partir de pessoas e de lugares concretos»<sup>54</sup>.

---

<sup>48</sup> ESCOLANO BENITO, 1994.

<sup>49</sup> NÓVOA, 1996; NÓVOA, 2005.

<sup>50</sup> NUNES, 1996; NUNES, 2003.

<sup>51</sup> BASTOS, 2011.

<sup>52</sup> CARVALHO & GATTI JÚNIOR, 2011.

<sup>53</sup> GATTI JÚNIOR, 2008.

<sup>54</sup> NÓVOA, 2005: 10 e 11.

Cabe destacar, ainda, que para Martinho<sup>55</sup> os estudos em História da Educação na formação de professores, pode

*A História da Educação, além de proporcionar aos professores e, duma maneira geral, aos educadores um conhecimento colectivo da profissão e contribuir para a formação da sua cultura profissional e ampliar a sua memória e experiência, alarga o leque de opções e de possibilidades pedagógicas, fornece-lhes uma visão alargada das instituições escolares do passado e mostra-lhes que a educação é uma construção social*<sup>56</sup>.

Mais do que querer indicar ou justificar de forma utilitária o ensino de História da Educação na formação de professores, penso, inspirada nos autores mencionados, que não podemos nos furtar de partilhar os achados e acúmulos do conhecimento que temos sobre o passado-presente dos processos educativos para aqueles que, em fase de formação, podem beneficiar-se com tal intervenção pedagógica.

*Segundo* – diversificar os materiais mobilizados nas aulas de História da Educação. Utilização de documentos, memórias, acervos patrimoniais, filmes, músicas, documentários, trechos literários, bancos virtuais, enfim, criar estratégias para que a experiência com o estudo da História da Educação realmente sensibilize para pensar, para questionar o passado educacional, compreendendo com mais criticidade o vivido. E, assim, quem sabe, como nos diz Mogarro estimulá-los a travar um combate mediante a «amnésia que invade o campo educativo»<sup>57</sup>. Uma amnésia do excesso (nostalgia) ou da ausência (esquecimento)<sup>58</sup>.

*Terceiro* – compreender, com Paulo Freire, que toda prática pedagógica é uma ação política. Ao estarmos em sala de aula, nas orientações ou mesmo na convivência cotidiana com nossos estudantes, agimos e espero, não sejamos ingênuos. Como ele escreveu, nos idos de 1976, e que aqui permito-me referi-lo, na íntegra:

*A separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes consequências: de um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade. Na verdade, porém, não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade*

<sup>55</sup> MARTINHO, 2000.

<sup>56</sup> MARTINHO, 2000: 296.

<sup>57</sup> MOGARRO, 2007: 226.

<sup>58</sup> NÓVOA, 2005.

*que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam. [...] Por isto é que a transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá – e mesmo assim não de forma automática e mecânica – quando a sociedade é transformada radicalmente também. Isto não significa, porém, que o educador que deseja, e mais do que deseja, se compromete com a transformação [...] de sua sociedade, não tenha o que fazer. Tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritivas para seu fazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha. [...] Em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer*<sup>59</sup>.

Quarto – que o ensino de História da Educação possa constituir-se num espaço em que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e que pela prática da pesquisa, do diálogo e das intervenções de aprendizagem, possam ampliar os repertórios de conhecimento, as redes de significação sobre quem somos, como chegamos ao que estamos vivendo e de que modo construímos nosso presente pelas ações do cotidiano. Que sejamos capazes de subsidiá-los com memória e sensibiliza-los para as questões sociais eminentes em seu entorno e nos nossos países. Dallabrida colabora ao sinalizar para a importância de que nossas práticas privilegiem, no estudo da escolarização, «no processo de apropriação das culturas escolares, é importante entranhar marcadores sociais, como gênero, religião, etnia e classe social, pois eles permitem constatar diferentes e desiguais modos de educação»<sup>60</sup>. Como os modos desiguais de educar marcam os tempos que vivemos? De que forma as práticas pedagógicas contemporâneas ainda são marcadas por suas ressonâncias? Ter presente algumas questões nessa direção pode significar uma intervenção nos processos vividos.

Quinto – por fim, como lembra Ginzburg «parece-me que o estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos)»<sup>61</sup>. Que o ensino de História da Educação seja espaço profícuo na formação de professores, resistindo e operando na direção oposta, trilhando o caminho avesso ao que esses tempos tem sinalizado – em que o pensar, o refletir, o criticar, o pesquisar, o dialogar e o afirmar-se eticamente, tem sido banalizados. Que inspire os educadores a «poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia diante de uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder econômico e

<sup>59</sup> FREIRE, 1976: 146-147.

<sup>60</sup> DALLABRIDA, 2011: 358.

<sup>61</sup> GINZBURG, 2001: 41.

político»<sup>62</sup>. Ir além das aparências, dos modismos, das superficialidades, tão comuns na contemporaneidade.

## PARA CONCLUIR... DESEJO DE SEGUIR PENSANDO, PESQUISANDO E ENSINANDO

Temos exemplos concretos de que é possível avançar e intervir. Precisamos seguir, buscando nas dobras, ou mesmo nos interstícios, espaços para sermos presença e, com ela, mudar o que é possível na construção do que se quer. Retomando o título da fala, é preciso sermos presença para inventar novos e renovados modos pelos quais, como intelectuais, pesquisamos e ensinamos a História da Educação. Como pesquisadores e professores é fundamental termos presente o compromisso com as causas do tempo que vivemos, pois como intelectuais, nos lembram Bianchetti, Valle e Pereira:

*o intelectual deixa de existir quando se cala ou quando aquilo que afirma deixa de inquietar, de provocar, de estimular a crítica e o debate. Se o pesquisador tem problemas, o intelectual tem causas (os problemas dos pesquisadores podem levar a abraçar causas que remetem a funções historicamente exercidas pelos intelectuais). E o intelectual deixa de existir quando não tem mais causa ou a causa que abraça/absorve não é suficientemente provocadora para que ele se engaje, indo além do cumprimento de tarefas institucionalizadas e pré-agendadas*<sup>63</sup>.

Intelectuais engajados em seu tempo/espço, reconhecendo os desafios e indo além do imediatismo dos fazeres burocráticos, e, ainda, como nos diz Lispector não tendo «a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido»<sup>64</sup>, afinal não é só do conhecimento pragmático que, como seres humanos nos constituímos. É no prazer do saber pelo saber, da música, da poesia, da História... que nos humanizamos. Que pensamos! Nem sempre tudo pode ter sentido, apesar de sê-lo de modo intenso. Amo a investigação e o ensino, vibro sobre pequenos achados e breves aprendizagens, cultivo a liberdade de pensar e escrever, me deleito com a leitura, me divirto e me renovo com o encontro, me desafio ao diálogo. Intervir também é vir a ser e ser feliz com o que fazemos e escolhemos como ofício. Ainda, reconhecendo, como historiadores da Educação que «o futuro

<sup>62</sup> REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2004: 2.

<sup>63</sup> BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015: 96.

<sup>64</sup> LISPECTOR, 1973: 22.

não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo»<sup>65</sup> afirmo o valor e o lugar da pesquisa e do ensino como lutas, como causas para a História da Educação do amanhã que se inicia agora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de (2007) – *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc.
- ALVES, Luís Alberto Marques (2015a) – *For a compromised history of education*. «Revista História da Educação». Porto Alegre: ASPHE, vol. 19, n.º 45, jan./abr., p. 187-206.
- (2015b) – *O tempo presente na História da Educação*. In ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim – *História da Educação. Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014)*. Porto: CITCEM, p. 25-44.
- BASTOS, Maria Helena Camara (2011) – *A caixa de pandora: desafios do ensino e da pesquisa em História da Educação no Brasil*. In FREITAS, Anamaria. G. B. et al. – *O ensino e a pesquisa em História da Educação*. Maceió: EdUFAL, 2011, p. 71-96.
- (2016) – *O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão*. «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n.º 1, p. 43-59.
- BENJAMIN, Walter (1987) – *Obras escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. M. de (2015) – *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da CAPES e desafios às associações científicas*. São Paulo: Autores Associados.
- BLOCH, Marc (1997) – *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- BORGES, Vavy Pacheco (1994) – *História*. 19ª ed. São Paulo: ed. Brasiliense.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de; GATTI JÚNIOR, Décio, org. (2011) – *O ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES.
- CERTEAU, Michel (1982) – *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- DALLABRIDA, Norberto (2011) – *Qual História da Educação ensinar?* In CARVALHO, Marta M. Chagas de; GATTI JÚNIOR, Décio, org. – *O ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES, p. 337-361.
- DEPAEPE, Marc (1993) – *Some statements about the nature of the history of education*. In SALIMOVA, Kadriya; JOHANNINGMEIER, Erwin – *Why should we teach history of education?* Moscovo: The Library of International Academy of Self-Improvement, p. 31-36.
- DUBY, Georges (1994) – *O historiador, hoje*. In ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges; LE GOFF, Jacques – *História e Nova História*. 3.ª ed. Lisboa: Teorema.
- (1999) – *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- ESCOLANO BENITO, Augustin (1993) – *La investigación en historia de la educación en España: tradiciones y nuevas tendencias*. In NÓVOA, António; RUIZ BERRIO, Julio, orgs. – *A história*

<sup>65</sup> FREIRE, 2014: 65.



- da educação em Espanha e Portugal: investigações e atividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação y Sociedad Española de Historia de la Educación, p. 65-83.
- (1994) – *La investigación historico-educativa y la formación de profesores*. «Revista de Ciências de la Educación», n.º 157, p. 5-69.
- FARGE, Arlette (2009) – *O Sabor do Arquivo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp). Tradução de Fátima Murad.
- FEBVRE, Lucien (1989) – *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2008) – A história da educação na relação com os saberes histórico e pedagógico. «Revista Brasileira de Educação», vol. 13, n.º 39, set./dez. ANPED, p. 483-501.
- FREIRE, Paulo (1976) – *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2014) – *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Paz e Terra.
- FUNARI, Pedro Paulo A. (2003) – *Antiguidade Clássica. A história e a cultura a partir de documentos*. Campinas: Unicamp.
- GATTI JÚNIOR, Décio (2008) – *A História do ensino de História da Educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000)*. «História da Educação», vol. 12, n.º 26, set./dez. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, p. 219-246.
- GINZBURG, Carlo (1989) – *Mitos, Emblemas, Sinais*. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2001) – *Olhos de madeira. Nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2002) – *Relações de força. História, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2007) – *O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. de, orgs. (2015) – *Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- HOBBSAWN, Eric (1995) – *A Era dos Extremos. O breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LE GOFF, Jacques (1990) – *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- LISPECTOR, Clarice (1973) – *Água Viva*. São Paulo: Círculo do Livro.
- LOWE, Roy (2005) – *Necesitamos todavía una Historia de la Educación: es ésta central o periférica?* In LORENZO, Manuel Ferraz, ed. – *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 83-104.
- MARTINHO, Antônio Manuel M. (2000) – *A História da Educação na formação de professores*. «Máthesis». n.º 9. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, p. 279-296.
- MOGARRO, Maria João (2007) – *A História da Educação nos currículos de formação de professores: consolidar a História da Educação, pela construção de identidades*. In PINTASSILGO, Joaquim; CORREIA, Luis Grosso; ALVES, Luis Alberto Marques; FELGUEIRAS, Margarida Louro, orgs. – *A História da Educação em Portugal – balanço e perspectivas*. Porto: ASA, p. 203-227.
- MONARCHA, Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio, org. (2013) – *Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira*. Uberlândia: EDUFU.
- NÓVOA, António (1996) – *História da Educação: percursos de uma disciplina*. «Análise Psicológica», vol. 4, n.º XIV, p. 417-434.

- (2005) – *Apresentação*. In STEPANHOU, M.; BASTOS, M. H. C. – *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, vol. I, p. 09-13.
- (2015) – *Carta a um jovem historiador da educação*. «Historia y Memoria de la Educación». Sociedad Española de Historia de la Educación, vol. 1, n.º 1, p. 23-58.
- NUNES, Clarice (1996) – *Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese*. «Revista Brasileira de Educação», n.º 1. jan./abr., p. 67-79.
- (2003) – *O ensino de História da Educação e a produção de sentidos na sala de aula*. «Revista Brasileira de História da Educação», vol. 3, n.º 2, jul./dez. Campinas: SBHE, p. 115-158.
- OLIVEIRA, Vinicius de (2016) – *Novas metodologias usam situações reais para formar professores*. Reportagem de 25/02/16. Disponível em: <<http://porvir.org/novas-metodologias-usam-situacoes-reais-para-formar-professores/>> [Consulta realizada em 02/05/2016].
- POZO ANDRÉS, María del Mar del (2012) – *Tradiciones e invenciones em historia de la educación: conectando presencias, tendencias y audiencias*. In SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves, org. – *Invenções, tradições e escritas da história da educação*. Vitória: EDUFES, p. 37-80.
- REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS (2004) – *Carta das Cidades Educadoras*. «Cadernos do CENPEC», n.º 1. São Paulo: CENPEC, p. 156-161.
- SAID, Edward W. (2007) – *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SGUISSARDI, Valdemar (2015) – *O intelectual tem causas – é um contrapoder crítico. Quem quereria o seu fim?* In BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. M. de – *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da CAPES e desafios às associações científicas*. São Paulo: Autores Associados, p. IX- XX.
- SIRINELLI, Jean-François (2003) – *Os intelectuais*. In RÉMOND, René, org. – *Por uma história política*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 231-269.
- TERRÓN, Aída; FERNÁNDEZ, Violeta; BRAGA, Gloria (2005) – *La Enseñanza de la Historia de la Educación: cuanto de innovación? A modo de reflexión crítica*. In LORENZO, Manuel Ferraz, ed. – *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 313-335.
- TIANA FERRER, Alejandro (2005) – *La Historia de la Educación em la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio*. In LORENZO, Manuel Ferraz, ed. – *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 105-145.
- TUCHMAN, Barbara W. (1991) – *A prática da História*. Rio de Janeiro: José Olympio editora.
- VALÉRY, Paul (1931) – *Regards sur le monde actuel*. Paris: Librairie Stcock, Delamain et Boutellea. Disponível em: <[http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery\\_paul/regards\\_sur\\_le\\_monde\\_actuel/valery\\_regards.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery_paul/regards_sur_le_monde_actuel/valery_regards.pdf)> [Consulta realizada em 03/05/2016].
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2005) – *La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos e audiencias*. In LORENZO, Manuel Ferraz, ed. – *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 147-165.