

A questão das fontes de investigação em História da Educação

Ester Buffa

Doutora em Ciência da Educação (Université de Paris V),
Professora Titular do Departamento de Educação da UFSCar.
e-mail: ester@power.ufscar.br

Resumo

Este texto, apresentado no 11º Congresso de Leitura (COLE) da UNICAMP, em julho de 1997, tem uma dupla finalidade. Na primeira parte apresento os traços distintivos das principais correntes epistemológicas e as respectivas influências que elas exercem em relação ao processo de produção do conhecimento histórico, particularmente no âmbito da história da educação. E, depois, faço uma breve exposição dos resultados das últimas pesquisas que Paolo Nosella e eu temos desenvolvido. Essas pesquisas têm como suporte teórico as categorias de análise propostas por André Petitat, notadamente aquelas referentes aos estudos sobre o surgimento dos colégios franceses no século XVI.

Palavras-chave

Historiografia, História da Educação, Pesquisa Educacional Brasileira.

Abstract

This text, presented to the 11th Congress on Reading (COLE) at UNICAMP, in July of 1997, has a double purpose. In the first part the distinctive lines of the main epistemological trends and the respective influences that they exercise in relation to the process of the production of historical knowledge, particularly in the area of the history of education are presented. Following this there is a brief presentation of the results of the most recent research that Paolo Nosella and the author have been developing. This research has as theoretical support the categories of analysis proposed by André Petitat, especially those regarding the studies on the appearance of French schools in the XVI century.

Key words

Historiography, History of Education, Brazilian educational research.

Na tentativa de desenvolver o tema dessa Mesa Redonda cujo título *A questão das fontes de investigação em História da Educação*, aliás, já direciona a exposição, procederei do seguinte modo. Inicialmente, tratarei, de forma sucinta, da questão das fontes para a pesquisa histórica relacionadas às concepções de história derivadas de dois sistemas filosóficos cujo debate marcou o final do século XIX e início do século XX: a positivista e a marxista. Em seguida, procurarei mostrar como essas concepções e, mais recentemente, a Escola dos Annales influenciaram a pesquisa histórica da educação brasileira nas últimas décadas. Finalmente, tratarei da pesquisa histórica de instituições escolares que Paolo Nosella e eu vimos realizando nos últimos anos.

1. A questão das fontes de investigação na área de História e de História da Educação está fundamentalmente ligada às teorias da História, vale dizer, teorias do conhecimento. Conforme a teoria adotada, o pesquisador privilegia fontes diferentes.

Houve um tempo em que se fez uma história e uma história da educação inspiradas no **positivismo**. Michel Löwy, tratando das concepções positivistas no domínio das ciências sociais, particularmente da doutrina da neutralidade axiológica do saber, afirma que, na sua configuração "ideal-típica", o positivismo fundamenta-se em três idéias principais. A primeira considera que a sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas. Assim, na vida social reina uma harmonia natural. Dessa idéia decorre uma outra, segundo a qual os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos utilizados para conhecer a natureza. A terceira idéia afirma que assim como as ciências da natureza são ciências objetivas, neutras, livres de

juízo de valor, de ideologias políticas e sociais, as ciências sociais também devem sê-lo. A concepção positivista afirma, pois, a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas e com as visões de mundo. Fica, assim, garantida a objetividade do conhecimento científico (Löwy, 1987, p. 17-18).

Adam Shaff (1986), ao tratar do positivismo mais especificamente como ciência da História, afirma que, para esta teoria, o conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, livre de todo fator subjetivo (emoções e também condicionamentos sociais) dos fatos do passado. Apresenta Leopold von Ranke como a personalidade mais representativa da tendência positivista que, no início do século passado, reagindo contra a filosofia especulativa, estabeleceu alguns pressupostos dessa orientação: um modelo mecanicista do conhecimento, segundo o qual não existe interdependência entre o historiador (sujeito que conhece) e o objeto do conhecimento (a história como *res gestae*)¹. Cabe ao historiador um papel passivo, contemplativo e receptivo. A história (como *rerum gestarum*) surgiria espontaneamente da coleta e ordenação de um número suficiente de fatos bem documentados (Shaff, 1986, p. 101-103).

Em síntese, um historiador positivista considera a sociedade, cuja história procura elaborar um todo harmonioso, possível de ser conhecido da mesma forma que a natureza, sem a interferência ativa do pesquisador (seus valores, suas visões de mundo, suas ideologias, seus condicionamentos sociais). Para um historiador positivista, as únicas fontes dignas de confiança são os documentos escritos. Fustel de Coulanges, por exemplo, historiador positivista, afirmava, no final do século passado, que "a única habilidade do historiador consiste

em tirar dos **documentos** tudo o que eles contém e em não lhes acrescentar nada do que eles não contém. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos" (In: Le Goff, 1994, p. 536).

Langlois e Seignobos publicaram, em 1897, na França, um manual que teve enorme influência na formação de historiadores de diversos países, durante meio século, intitulado *Introdução aos Estudos Históricos*. Fiéis à concepção positivista, esses historiadores consideravam os documentos, as fontes escritas como imprescindíveis ao historiador: "a história se faz com documentos. Porque nada substitui os documentos: onde não há documentos, não há história" (Cardoso, 1992, p. 52).

2. Uma história da educação positivista preocupa-se mais com certos temas, aqueles exatamente em que é possível encontrar documentos escritos (fontes) que falem por si mesmos, dispensando a interferência do historiador. São, por exemplo, histórias da legislação escolar ou do pensamento pedagógico de alguns pensadores considerados importantes.

Nossa geração de educadores acostumou-se a criticar veementemente o positivismo, principalmente, no que se refere à sua proposta de neutralidade do conhecimento e da harmonia natural reinante na vida social. Essa crítica me parece correta, mas ela nos levou também, equivocadamente, a desprezar as fontes documentais tão valorizadas pelos positivistas e também dados empíricos tais como estatísticas, nomes, datas, etc. Na verdade, hoje sabemos, que os documentos são imprescindíveis para escrever a história e combatemos tão somente historiadores tradicionais que consideram os documentos como única condição para a escrita da história.

Essa geração que, nos anos 70 e 80, passou pela Pós-Graduação em Educação,

adotou o materialismo histórico, em alguma de suas versões, como teoria do conhecimento e da história. Aprendeu a considerar a sociedade capitalista como naturalmente conflituosa (e não harmoniosa como queriam os positivistas). Aprendeu que, no processo de conhecimento sujeito e objeto, estabelecem relações dialéticas; que os homens fazem história nas condições dadas pela história; que os homens são livres e criativos, mas também enraizados. Embora muitas vezes ficasse na penumbra que os desígnios de Marx não eram tanto os de interpretar a realidade, mas os de revolução-a-la. O fato é que, nessa época, predominaram estudos menos preocupados em pesquisar a escola com seus métodos pedagógicos, sua legislação e muito mais voltados para a compreensão das relações mais amplas entre escola e sociedade capitalista. As fontes privilegiadas eram estudos dos textos clássicos do marxismo e de seus intérpretes, estrangeiros de início, e depois, também, brasileiros. Os dados empíricos eram desprezados, porque considerados positivistas. As pesquisas, transformadas em dissertações e teses, apresentavam visões genéricas e paradigmáticas, que evidenciavam a profunda desconfiança em relação ao poder da educação de transformar a sociedade, por oposição ao momento anterior, marcado por uma crença muito forte no papel da educação, como redentora da humanidade. Ao lado desses estudos, alguns brilhantes, havia também aqueles voltados para a análise da escola, do empírico, que partiam de outras teorias e usavam outros procedimentos metodológicos e que, por sua vez, não conseguiam escapar dos limites do particular e, portanto, não ofereciam explicações mais gerais para os problemas pedagógicos.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, o materialismo histórico seja devido a interpretações reducionistas e às vezes equivocadas, seja em decorrência do fracasso do

socialismo real, seja pelo poder de sedução das chamadas novas abordagens no estudo da educação e da escola, é por muitos abandonado. Se não totalmente desprezado, percebe-se, ao menos, um sentimento de **desencanto** pelas ideologias em geral e pela marxista em particular.

As novas abordagens, decorrentes da Escola dos Annales e da chamada nova história francesa, provocaram uma transformação nos objetos, na maneira de trabalhar do historiador e nas concepções de história. Essas novas abordagens são fascinantes: histórias da vida privada, agora também da brasileira, das gentes simples, de seu cotidiano, da vida doméstica, religiosa, sexual, todos objetos negligenciados no passado e que suplantaram tanto os enfadonhos antigos estudos sobre reis e imperadores e seus feitos político-guerreiros, como os complicados tratados sobre história econômica, por exemplo.

Essas novas abordagens seduziram também historiadores da educação brasileira que consideraram, assim, insuficientes as tradicionais fontes de pesquisa. O documento escrito, se existir, é, sem dúvida, uma fonte a considerar, mas há outras mais preciosas. É o próprio conceito de fonte que se alarga. Assim, em se tratando de história da educação, as memórias, as histórias de vida (escritas ou orais), livros e cadernos dos alunos, discursos em solenidades, atas, jornais de época, almanaques, livros de ouro, relatórios, fotografias, etc. são fontes importantíssimas. Assim, alguns dos nossos historiadores da educação, seduzidos por essas novas abordagens, passaram a pesquisar o particular, o pontual, o efêmero por si próprios, renunciando à possibilidade de uma compreensão objetiva da realidade.

Fernando A. Novais, no Prefácio da *História da Vida Privada no Brasil*, aponta para os limites da nova história francesa: "a não

elaboração de um esquema conceitual igualmente novo e adequado à abordagem de novos temas, preferindo antes acentuar o seu caráter narrativo"; "as belíssimas reconstruções dos hábitos, dos gestos, dos saberes, dos amores, do cotidiano, da sensibilidade, enfim da *mentalité* ficam pairando no espaço, como se nada tivessem a ver com as outras esferas da existência, as formas de estruturação da sociedade e do Estado, os modos de organização da vida material, etc. – temas da 'velha' história" (Novais, 1997, p. 8).

A esses limites de origem é preciso acrescentar uma interpretação equivocada que se fez no Brasil da Escola dos Annales e da nova história francesa. Dois notáveis historiadores brasileiros, Luiz Felipe de Alencastro e Ciro Flamarion Cardoso, em entrevistas concedidas à imprensa, apontaram, com muita propriedade, para esse equívoco. Para Alencastro, "a discussão na França se dá num terreno bem balizado, com a retaguarda de uma historiografia bem estabelecida, um ensino de história muito eficaz no secundário e nas universidades e uma história positivista muito bem sedimentada, com datas, personagens, etc. Quando a Escola dos Annales passou a combater isso, já antes da Segunda Guerra, ninguém pensou, como se fez por aqui, que as datas não tinham a menor importância. É um mal entendido sem tamanho. Nenhum desses grandes historiadores franceses, como Jacques Le Goff, Duby e outros é só especialista em mentalidades. São também especialistas em história econômica e história política. (...) Aqui, o historiador estabelece uma equivalência total dos fatores e sua análise se descompromissa inteiramente de arbitrar numa certa hierarquia de fatores. Ninguém sabe mais qual é, afinal, a linha dinâmica daquilo que estuda" (Alencastro, 1994, p. 7). Por sua vez, Ciro F. Cardoso, após fazer afirmações semelhantes, acrescenta que o

efeito dessas novas modas no Brasil foi simplesmente o abandono de temas econômicos e sociais, antes considerados importantes, sem que se tenha chegado a nenhuma conclusão lógica (Cardoso, mar./ago. 1995, p. 5).

Essas declarações são tão eloquentes que a dúvida instala-se: o que fazer? Desprezar as novas abordagens? Renunciar a elas em favor de uma compreensão racional e universal da realidade? Mas como chegar a isso? Novais, no Prefácio citado, fornece uma pista: "o que devêramos assimilar da nova e brilhante tendência seria antes de tudo a atitude de abertura para novos temas, e não (como temos feito no mais das vezes) os novos temas diretamente" (Novais, 1997, p. 8).

3. Há alguns anos, Paolo Nosella e eu vimos realizando pesquisas históricas sobre significativas instituições escolares de São Carlos. Nós também sentíamos um certo desencanto pelas visões gerais e explicações paradigmáticas da educação brasileira. Por sua vez, as belas descrições do singular, por não fornecerem explicações mais universais, acabavam enfasiando-nos. Não acreditando que o novo, por ser novo, é sempre necessariamente superior ao velho, temos procurado estudar o particular, considerando suas vinculações com o universal. Assim, temos procurado elaborar uma história não apenas descritiva, narrativa, mas interpretativa das instituições escolares pesquisadas. Sem a intenção de oferecer modelos, passo a relatar como temos procedido nessas tarefas.

Nas pesquisas que realizamos sobre a Escola Normal, a Escola Profissional e a Escola de Engenharia de São Carlos (USP), as duas primeiras concluídas e a terceira em andamento, chegamos a estabelecer um modo de trabalhar que tem dado alguns frutos. Os três pontos metodológicos principais do nosso

trabalho são a proposição de princípios teórico-metodológicos, de categorias de análise e de procedimentos técnicos ligados à utilização das fontes de pesquisa.

No que se refere ao primeiro ponto, são três as preocupações teórico-metodológicas que têm norteado nossas pesquisas. A primeira diz respeito às relações entre trabalho e educação. Acreditamos que o trabalho sempre influenciou nos processos educativos dos homens e na configuração das instituições escolares. Entendemos que a relação escola-trabalho não se reduz, porém, nem à mera preparação profissional nem à imediata qualificação de mão-de-obra, pois existe uma complexa integração entre o mundo do trabalho e a escola, sem que cada um perca suas especificidades e autonomia. Uma segunda preocupação metodológica refere-se ao debate existente entre visões gerais e descrições do singular: as primeiras demasiadamente genéricas e paradigmáticas e as segundas, meramente curiosas. Nossos estudos seguem a opção metodológica que considera o particular como expressão do desenvolvimento geral. Uma história das instituições escolares não apenas factual nem apenas descritiva, mas também interpretativa, é a terceira característica metodológica de nossos estudos. De fato, encontram-se nas histórias que escrevemos dessas escolas, nomes, datas, fatos interpretados à luz de uma concepção filosófica. Isso se deve à confluência de duas sensibilidade ou especializações teóricas dos autores, uma de cunho filosófico e outra de cunho histórico. Essa confluência é possível quando se acredita que a filosofia é filha da história.

Norteados por esses três princípios teórico-metodológicos, estabelecemos as categorias de análise e esse é o segundo ponto a ser tratado. Para tanto, inspiramo-nos nas categorias propostas por André Petitat, no seu

estudo sobre o surgimento dos colégios franceses no século XVI (Petitat, 1994). Assim, procuramos investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (os elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização do uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Essas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade.

O terceiro e último ponto refere-se aos procedimentos técnicos da investigação, ao levantamento e utilização das fontes. No acervo documental de cada escola temos encontrado documentos como atas, relatórios, livros de matrícula, livro de ouro, programas das disciplinas, fotografias que nos fornecem informações sobre diferentes aspectos da instituição: os conteúdos estudados, os alunos, os professores, etc. Utilizamos também, como fontes a legislação, jornais da época, literatura pertinente e entrevistas com atuais ou ex-professores, diretores e alunos da escola. Todos os que têm alguma experiência com a pesquisa em arquivos conhecem as precárias condições em que eles se encontram. Caixas com documentos importantes misturam-se a restos de cortinas, carteiras quebradas e muitos ácaros. Essa é mais uma razão para pesquisar a história de instituições escolares e tentar preservar o que ainda resta da nossa memória educacional.

Uma vez explicada nossa forma de trabalhar, gostaria, agora, de abordar algumas conclusões a que chegamos com essas pesquisas e que evidenciam, espero, as relações do particular com o geral, bem como

as relações da escola com o trabalho.

Nosso estudo sobre a Escola Normal, publicado com o título de *Schola Mater: Antiga Escola Normal de São Carlos (EDUFSCar, 1996)*, permitiu-nos concluir que a razão última do prestígio dessa escola não era propriamente a formação do professor e seu engajamento no magistério, mas o rigor nos estudos de cultura geral necessária para a formação e distinção do dirigente da sociedade tradicional. As alunas da antiga Escola Normal, filhas de fazendeiros, de ricos comerciantes, de profissionais liberais, adquiriam, na Escola, distinção e nobreza, com o estudo do humanismo clássico, do latim, da literatura, da língua francesa, das belas artes. O currículo, os programas, os conteúdos, o prédio, a seleção, os exames, a disciplina revelam que a antiga Escola Normal tinha um único grande objetivo: distinguir, pela cultura, um determinado grupo social. A distinção social desse grupo pela cultura visava, principalmente, demarcar e legitimar uma fronteira intransponível entre si e os trabalhadores manuais. Trata-se de um grupo social já detentor de riqueza e poder e a cultura humanista, que agora passa a fazer parte do patrimônio familiar, consagra seu afastamento do trabalho mecânico e manual, palavras que conotam (des)valores contrapostos à cultura clássica, desinteressada, ornamento da elites. O humanismo tradicional entende a sociedade como naturalmente dividida entre dirigentes e dirigidos, entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais. Aos primeiros as artes liberais, e aos segundos, as desprezadas artes mecânicas.

O advento do industrialismo moderno, introduzindo a atividade produtiva como base da nova ciência, política, cultura e escola, pôs em cheque a concepção do humanismo tradicional. O trabalho braçal deixaria de ser vil, não por razões moralistas ou assistencialistas,

mas porque passaria a ser estudado e transformado pela ciência. Esse novo humanismo tecnológico ou do trabalho romperia com o humanismo tradicional do não trabalho. Com essas idéias, fomos estudar a Escola Profissional de São Carlos, inaugurada em 1932, portanto, já no período marcado pela produção industrial. Essa escola, pensávamos, romperia com o assistencialismo que caracterizara as escolas de aprendizdes artífices do início do século, destinadas aos "desvalidos da fortuna" e ingressara na era tecnológica, ou seja, da técnica cientificamente fundamentada e, por isso, não haveria mais razão para que as artes mecânicas continuassem difamadas e desprezadas. A pesquisa sobre a Escola Profissional permitiu verificar que não é bem assim: mesmo tendo se libertado das marcas assistencialistas, a Escola Profissional carrega, ainda, o estigma de ser destinada aos mais pobres, aos trabalhadores, aos dirigidos e, por isso mesmo, a ela chegam apenas rudimentos de ciência e de técnica. As escolas humanistas e as escolas técnicas que marcam a dualidade do sistema escolar expressam a profunda dicotomia da sociedade brasileira, na qual a esfera culta que se relaciona às artes liberais é separada da esfera prática que se relaciona às artes mecânicas, assim como o trabalho intelectual é separado do trabalho manual. A origem social dos alunos – filhos de trabalhadores – e seu destino provável – o de trabalhadores – são os aspectos mais evidentes desse dualismo. No entanto, ele está presente também no prédio (modesto), nos saberes escolares (rudimentos de ciência) e no cotidiano da Escola Profissional, uma escola diferente, num certo sentido inferior às escolas secundárias.

Com relação à pesquisa sobre a Escola de Engenharia de São Carlos/USP, em andamento, é possível desde já afirmar que essa escola, situada na esfera tecnológica e de nível

superior, forma o engenheiro que, de terno e gravata, planeja e não o trabalhador que, de macacão, executa. Por isso mesmo, tal escola situa-se na esfera das artes liberais e, assim, estaria mais ligada à Escola Normal do que à Escola Profissional, ao contrário do que se poderia pensar à primeira vista.

Para a compreensão das relações entre o particular e o geral, temos utilizado também o conceito de campo de P. Bourdieu. No caso do estudo da Escola de Engenharia de São Carlos/USP, instalada no início dos anos 1950, é fundamental verificar o campo das escolas de formação dos engenheiros do Estado de São Paulo, naquele momento, a Escola Politécnica da USP e o Mackenzie, ambas na capital. Quem eram os estudantes dessas escolas? Depois de formados, onde foram trabalhar?

4. Nessas pesquisas, nosso desafio metodológico tem sido o de articular adequadamente alguns princípios teóricos gerais aos dados empíricos encontrados nos arquivos de velhas escolas. Tão simples, costumamos dizer, quanto amarrar um sino num tigre! Temos conseguido superar esse desafio? Temos conseguido captar nas particularidades de uma escola, características gerais da sociedade e da educação brasileiras? Temos conseguido captar, o clima cultural, o espírito da época a partir da estudo de uma escola em especial? É relativamente fácil dizer que o universal palpita no particular. É relativamente fácil encontrar brilhantes estudos teóricos que nos apresentam autores e temas que são a última moda na Europa e nos EUA. É relativamente fácil encontrar estudos particulares que patinam no empírico.

O desencanto pelas visões paradigmáticas bem como o fastio pelo pontualmeramente curioso têm nos levado a enfrentar o desafio. Estamos cientes, porém, da enorme

dificuldade de realizar esse empreendimento. Em todo caso, essas experiências de pesquisa têm nos proporcionado grande satisfação, o que não é pouco nesses tempos tão sombrios para a universidade pública brasileira e para os pesquisadores.

Nota:

¹ O termo *res gestae* refere-se às coisas feitas, ao processo histórico objetivo, enquanto história *rerum gestarum* refere-se ao processo subjetivo, à narração das coisas feitas. O termo história em português comporta os dois aspectos, o objetivo e o subjetivo.

Referências bibliográficas

- ALENCASTRO, L. F. Entrevista concedida a *Folha de S. Paulo*, 04.12.94, p. 7, Caderno 6.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Trabalho e educação: a Escola Profissional de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP/CEETEPS, 1998.
- CARDOSO, C. F. S. Entrevista concedida a *Registro*, ano 2, n. 3, p. 5, mar./ago. 1995.
- _____. *Uma introdução à história*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CARR, E. H. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1974.
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 1996.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Universidade de São Paulo: Escola de Engenharia de São Carlos; os primeiros tempos, 1948-1971*. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 2000.
- NOVAIS, F. A. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. Prefácio. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PETTITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SHAFF, A. *História e verdade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.