



Vol. 4 nº 8 jul./dez. 2009
p. 213-231

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INSTITUIÇÕES ESCOLARES COMO OBJETO DE PESQUISA

João Carlos da Silva¹
(Unioeste – Campus de Cascavel)

Resumo: A pesquisa sobre instituições escolares vem tendo uma importante desenvoltura nos últimos anos, particularmente no campo da história da educação, atraindo um número significativo de pesquisadores. O surgimento da instituição escolar, a arquitetura escolar, a organização do espaço, seus alunos, professores e gestores, currículo, livros didáticos, projeto pedagógico, normas disciplinares, regimentos, são alguns dos aspectos em evidência. O esforço no desenvolvimento da pesquisa no campo da história das instituições somente terá sentido desde que se coloque como uma possibilidade de escrever uma história da educação brasileira, com pesquisas de qualidade ao levar em conta as especificidades regionais e locais, num movimento que articule elementos entre o particular e o geral. O rigor e a qualidade devem estar presentes num trabalho de preservação das fontes das instituições escolares, o que demandaria condições de infraestrutura para o pleno desenvolvimento da pesquisa bem como na organização dos arquivos. Neste prisma não deve ser tarefa individual, mas uma ação coletiva de pesquisadores.

Palavras-Chave: Educação; História; Fontes de pesquisa.

HISTORY OF EDUCATION: EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS OBJECT OF RESEARCH

Abstract: Research on educational institutions has had an important development in recent years, particularly in the field of history of education, attracting a significant number of researchers. The appearance of the school, architecture school, organization of space, students, teachers and administrators, curriculum, textbooks, teaching project, disciplinary rules, regiments, are some of the highlights. The effort to develop research in the field of history of institutions only makes sense since it was put as a possibility to write a history of Brazilian education, with quality research to take account of regional and local authorities, a move that coordinates information among. The accuracy and quality must be present in a work of preservation of the sources of educational institutions, which would require conditions of infrastructure for the full development of research and the organization of files. This prism cannot be an individual but a collective of researchers.

Keywords: Education; History; Research fonts.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre instituições escolares vêm ganhando importância desde os anos de 1990 e a cada dia vem se colocando como tema de pesquisa, atraindo um número significativo de pesquisadores particularmente no âmbito da história da educação. Foi a partir do termo cultura escolar que as investigações passaram a assumir como uma categoria de análise abrangente nas investigações como: o contexto histórico do surgimento da instituição escolar, a arquitetura escolar, organização do espaço, seus alunos, professores e gestores, currículo, livros didáticos, projeto pedagógico, normas disciplinares, regimentos e outros.

Nosella & Buffa (2006), alertam sobre os riscos metodológicos deste tipo de pesquisa, ao garantir um envolvimento do pesquisador, podendo secundarizar a compreensão da totalidade histórica, e neste sentido omitir o movimento real da sociedade. Este desafio certamente exige por parte do pesquisador um maior cuidado na aplicação do método dialético. Entretanto tal dificuldade, não significa subestimar as contribuições destas novas metodologias de pesquisa que buscam no particular os elementos para compreender e desvelar a realidade.

Este artigo procura pontuar alguns elementos da pesquisa historiográfica a partir do campo temático, denominado história das instituições escolares. Este certamente é um momento adequado para apresentar algumas reflexões já que é possível constatar que alguns grupos de pesquisa vêm se estruturando a partir do levantamento de fontes primárias.

A região Oeste do Paraná é relativamente nova, se tomarmos como referência a história do Paraná e do Brasil. No entanto, apesar de ser de colonização recente, sua localização geográfica nas proximidades com a Argentina e com o Paraguai e pela facilidade de deslocamento para a região Sul, para o Sudeste e Centro-Oeste, bem como para a capital do Estado, tem facilitado o encontro e o convívio de diferentes culturas. Porém, grande parte dessa história, tem sido perdida em função da ausência de acervos documentais que possibilitem sua preservação e reconstrução.

2. INSTITUIÇÕES ESCOLARES E A PESQUISA EDUCACIONAL

O processo de resgate das fontes das Instituições Escolares e de escrever a história destas Instituições amplia as possibilidades de compreensão da própria História da Educação, na medida em que elas se relacionam com o todo, não devendo, portanto, ser uma mera subdivisão do campo da história da educação. A reconstrução histórica depende essencialmente das fontes, que são as bases para a produção historiográfica.

O resgate das fontes das Instituições Escolares, ganha significado na medida em que traz a expressão de sujeitos ou grupos sociais específicos, que represen-

tam um contexto histórico determinado, sendo relevantes para compreensão da História da Educação de uma sociedade. A pesquisa sobre as Instituições Escolares enfrenta o mesmo problema existente em toda investigação documental: as precárias condições de preservação dos arquivos, fontes e acervos bem como armazenamento e manutenção das fontes, especialmente pelas escolas públicas.

As dificuldades logo aparecem ao se iniciar uma pesquisa desta natureza. Com algumas exceções, os acervos das escolas públicas, quando existem, guardam um conjunto de documentação dispersa, em processo de deterioração, não havendo neste sentido qualquer prática de preservação de fontes. Muitas vezes o que se verifica é a existência do arquivo morto como um amontoado de papéis, caixas velhas, colocados em porões ou banheiros quebrados, entregues a poeira e a umidade.

Ainda que tais desafios se coloquem no cotidiano da pesquisa, alguns grupos vêm se dedicando nesta linha como, por exemplo: Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP); o do Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE/São Paulo); o do Mestrado da Universidade de Sorocaba (UNISO/SP). Entre eles, merece destaque, o HISTEDBR, sediado na UNICAMP e seus GTs espalhados pelo país. O GT de Cascavel, PR, HISTEDOPR-História, sociedade e educação Oeste do Paraná, do qual somos membros, vêm se dedicando nesta direção há quatro anos.

O grupo de pesquisa HISTEDOPR – História, sociedade e educação Oeste do Paraná, localizado em Cascavel, PR vinculado ao HISTEDBR/UNICAMP vem se estruturando, procurando integrar ensino, pesquisa e extensão, articulando o Ensino Fundamental, Médio e superior com a comunidade para garantir um melhor conhecimento sobre a história da educação, principalmente a regional².

O trabalho de levantamento de fontes na Região Oeste do Paraná vem sendo desenvolvido desde 2003, a partir do projeto “Levantamento, a Organização e a Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educação na região Oeste do Paraná” tendo como um de seus principais objetivos, contribuir com os demais grupos que integram o HISTEDBR/UNICAMP, para ampliar o levantamento, a organização e a catalogação das fontes em âmbito nacional.

Tendo clareza deste desafio, em 2005 o grupo empenhou-se em organizar um Curso de Especialização em História da Educação Brasileira, com 40 vagas, a partir de 2004, centrando as monografias a partir de temas específicos sobre a História da Educação da região Oeste do Paraná. São sessenta monografias que abordaram temas sobre aspectos da educação regional. Esta iniciativa potencializou a pesquisa e o conhecimento da história da educação regional, contribuindo para o melhor conhecimento da História da Educação Brasileira, trazendo à tona muitos aspectos desconhecidos por muitos pesquisadores. Um breve balanço sobre as monografias produzidas até o momento revela um conjunto significativo de produção acerca das instituições escolares.

Diante desta realidade há a necessidade do envolvimento das escolas e de seus profissionais no esforço de preservação da memória institucional da Escola

Pública. É evidente que nem todas as ações humanas ficaram registradas para a posteridade, pois a grande maioria acabou se perdendo no tempo e não poderão mais ser recuperadas e contadas. Mas os “homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória”. (LOMBARDI, 2004, p. 155-6).

Os registros históricos são as peças usadas pelos historiadores para produzir determinadas explicações históricas. Fica claro, portanto, que a qualidade do conhecimento histórico depende da relação dos historiadores com as fontes. E uma relação mais sólida com as fontes, só vai ser possível, quando ele não precisar gastar boa parte do tempo de pesquisa para localizá-las nos arquivos. Sendo assim, ao localizar, catalogar e as fontes está se investindo na qualidade das pesquisas futuras.

Desta forma, o desafio consiste em criar as condições objetivas para a preservação das fontes das Instituições Escolares selecionada, que possibilitem ao historiador buscar a explicitação da singularidade e da identidade histórica das Instituições Escolares. Com relação ao significado da reconstrução histórica das Instituições Escolares recorro às palavras do historiador Hobsbawm, quando diz que: “O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. Ou: “[...] o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma”. (1998, p. 23 e 30).

Vale ressaltar, que no trabalho de reconstrução histórica é importante a relação do pesquisador com as fontes, pois “a amplitude do olhar do pesquisador se dá ao levantar as fontes. Aí ele não identifica apenas objetos específicos, mas descobre outras questões-sociais que demarcam um período. (MIGUEL, 2004, p. 116).

3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS INOVAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS

Na última década, têm predominado na historiografia da educação brasileira categorias da chamada Nova História, busca-se não mais uma história que tenha como parâmetro a totalidade social, mas uma história que tem como universo de investigação o “micro”. Novos teóricos têm fundamentado tal historiografia entre eles: Roger Chartier, Foucault, Guinsburg, Le Goff, entre outros. Esta tendência foi vista como um arejamento da historiografia da educação brasileira, ao levantar novas categorias de análise como: representações, mentalidade, imaginário social, memória etc.

Acreditamos que é necessário enfrentar estes desafios epistemológicos no campo da história da educação, buscar subsídios para compreender o pensamento pedagógico, das instituições educacionais e das práticas educativas, buscando simultaneamente os determinantes dos processos educativos e a especificidade da educação em cada contexto histórico.

Dosse (2003) considera que a história nada mais é do que o trabalho dos documentos. A história neste sentido tornou-se uma ciência a reboque dos documentos. A Primeira Guerra produziu uma crise global, instaurando incertezas acerca do papel do historiador e enfraquecimento da história política e econômica. Os *Annales* propunham um alargamento das fontes, dos métodos até então não explorados, saindo das fontes oficiais. Mantiveram uma preocupação totalizante, mas sem perder de vista o local. Passaram a valorizar as lutas não apenas coletivas, mas individuais, não somente do geral, mas do particular. O historiador deve apropriar-se de outros campos, atentando para o que não está dito nos documentos, buscando uma história problema. Nesta abordagem, a história é entendida como uma enciclopédia, em que tudo deve ser estudado, todas as manifestações, buscando diferentes laços existentes na trama do real.

Neste cenário, o computador passou a ser o símbolo desta nova forma de fazer história e o historiador como um técnico em história, “um senhor da técnica” aquele que descreve, aquele que computa cataloga os fatos. Novas linhas, novos objetos são formulados com forte abordagem microscópica. A busca de novos temas não é inocente, como se parece, mas uma tentativa de superar um tipo de luta política e um tipo de fazer história, em crise e que já não respondem as todas as inquietações do presente.

Na pesquisa sobre a história das instituições escolares diferentes categorias são utilizadas: livros de chamada e de atas, antigos cadernos, livros didáticos e cartilhas, bem como fotografias e outros objetos de uso cotidiano nas escolas da época. O imaginário de ex-alunos e a história das instituições, da educação indígena, dos negros, das mulheres; do mobiliário, da arquitetura escolar, dos métodos pedagógicos, do currículo e das ideias pedagógicas.

4. QUESTÕES HISTORIOGRÁFICAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Em consonância com as mudanças nos estudos historiográficos, Lopes & Galvão (2001), consideram que a História da Educação vem estabelecendo relações com diversos outros campos da História e apontam outros domínios de estudos sobre a “História da Educação”, como, por exemplo, História do Ensino, História do Livro e da Leitura, História das Crianças e dos Jovens, História das Mulheres-Professoras, História das Instituições, entre outros. Este seria um dos domínios mais tradicionais da História da Educação, campo que tem procurado incorporar as reflexões historiográficas contemporâneas, alargando as fontes e lançando novos olhares para estes mesmos objetos e estas mesmas fontes.

Nos anos de 1970 e 1980, influenciados pelo pensamento marxista, os historiadores da educação formularam uma história da escola de cunho político e institucional procedimento que trazia como pressuposto a inexistência da autonomia da instituição escolar. Tais análises eram marcadas por um caráter ideológico e um convite à militância do profissional da educação, porém, nos últimos anos

assistimos ao crescimento cada vez maior nos estudos das práticas escolares cotidianas:

Os historiadores têm considerado que é preciso também tentar penetrar no dia-dia da escola de outros tempos – os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor (a) aluno (a) e aluno (a) aluno (a), os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliações e de punições... Em muitos casos, essas pesquisas têm mostrado que a prática escolar é aquilo que menos sofre mudanças na História da Educação. Apesar das reformas propostas, dos pensamentos inovadores e das feições específicas que assume em cada sociedade e época em que se inscreve, a prática escolar materializa alguns papéis que há muito têm sido previstos para sua ação e que ainda hoje persistem com força em seu funcionamento diário. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 52).

A História das Crianças e dos Jovens, amparada em fontes iconográficas, considera que, a partir do século XVI, com o fortalecimento da burguesia, a criança passava a ser representado de forma diferenciada, não mais como um adulto, ao ser tratada como um ser com identidade própria, com espaços planejados para a sua ação escolar. Nestes estudos as fontes mais utilizadas são obras literárias, correspondências etc.

A “nova” historiografia educacional apareceu de forma gradativa, ficando claramente delineada a partir de meados da década de 1990. A busca dos “novos” emergiu com o aumento e ampliação da pesquisa educacional no Brasil. Lombardi argumenta que estas questões não são próprias e exclusivas dessa nova historiografia educacional, por serem problemas que têm suas raízes nas teorias da História, que fazem um questionamento tanto do chamado “mundo moderno”, quanto das concepções que reivindicam a racionalidade ou a chamada “razão moderna”.

Para a autora, a História da Educação tornou-se mais uma, entre as muitas fragmentações no campo da História, observando que a História da Educação não se consolidou como uma especialização da História, pois teve na sua gênese e desenvolvimento, a dependência de uma ciência auxiliar da educação e da história. A autora considera então, algumas dificuldades enfrentadas pelos historiadores da educação relacionadas às fontes e à documentação, ainda escassas e mal conservadas, e enveredar na questão da periodização da História da Educação, confundindo aspectos do político, do econômico, e do pedagógico, dificuldades de estabelecer analogias entre o passado longínquo e o que se passa em nossos dias.

Tal perspectiva possui forte influência na interpretação do passado, assim como apresenta o caminho a ser trilhado no futuro. O historiador, ao ignorar os fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem ao historiador entender a totalidade, significa ocultar a essência do passado, como nos alerta Kosik (1986, p. 51) “[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias”.

Segundo Kosik, visitar as fontes tem sentido na medida em que visa destruir no cotidiano a pseudoconcretidade, desvendando a essência de sua aparência.

Para, além disso, o contato, a análise e a crítica das fontes e o exame dos arquivos significa uma crítica da civilização e da cultura. O estudo do cotidiano ou da totalidade deve desvendar por trás de sua aparente neutralidade, a autêntica realidade do homem concreto. O estudo do cotidiano desvinculado da história é uma mistificação, da mesma forma que estudar a totalidade ausente de um rigor dialético fica reduzido a uma especulação vazia, sem sentido. A investigação do fenômeno deve realizar a passagem do pensamento mítico (o aparente) para o pensamento dialético (a essência). O esforço filosófico, desvalorizado pelas abordagens pós-modernas, consiste neste desafio.

José Carlos Reis (2000), referindo-se à *Escola dos Annales*, considera que esta se constitui uma renovação teórico-metodológica em história partindo de uma nova representação do tempo histórico. Não foi propriamente a interdisciplinaridade que acarretou esta renovação, mas a nova representação do tempo, com uma aproximação das ciências sociais. O que haveria de comum entre todas as gerações dos Annales seria a perspectiva da longa duração. A renovação dos objetos exigiu a mudança no conceito de fonte histórica, em que a documentação passou a ser relativa ao campo econômico, social e mental. O arquivo renovou-se e diversificou-se, a partir de uma ampliação e abertura do campo dos objetos, das fontes e técnicas históricas, enfatizando a documentação e não a problematização da pesquisa:

O historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. A partir da posição do problema, o historiador distribui as suas fontes, atribui-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele terá construído. O texto histórico é o resultado de uma explícita construção teórica e não o resultado de uma narração objetivista de um processo exterior organizado em si pelo final. A organização da pesquisa é feita pelo problema que a suscitou; este vai guiar na seleção dos documentos, na seleção e construção das séries de eventos relevantes para a construção de hipóteses. Rompendo com a narração, a história tornou-se uma empresa teórica, que segue o caminho de toda ciência: põe problemas e levanta hipóteses e demonstra-as com uma documentação bem criticada e com uma argumentação conceitual rigorosa. (REIS, 2000, p. 30)

Flamarion Cardoso (1997), por sua vez, aponta para a necessidade de conhecermos os grandes pensadores da modernidade para então compreendermos o tempo presente. Todavia considera que o resultado da pesquisa está relacionado ao preparo do pesquisador, considerando que o êxito e a qualidade da pesquisa estão diretamente relacionados com a bagagem cultural do pesquisador. Adam Schaff (1995), em *História e Verdade*, considera que o historiador sai em busca de entender a história movida por basicamente por duas concepções tipológicas, a saber: em função das necessidades, geralmente variáveis, do presente, bem como em função dos efeitos dos acontecimentos do passado, sobre o presente.

Na perspectiva da História das Mentalidades, o historiador da educação precisa ter disposição para incorporar novos objetos, recorrer a fontes menos orto-

doxas, incorporar outros saberes aos da história e articular-se com pesquisadores de outras áreas, como antropologia, psicanálise, análise do discurso, literatura. Entendendo que até hoje a história tem sido o registro do vencedor, apresenta o desafio de se buscar a história dos vencidos - através da qual o historiador aprenderá que a história poderia ser diferente do que foi que há no histórico "outros possíveis" que não se realizaram (LOMBARDI, 1993, p. 106-109).³

5. O GRUPO DE PESQUISA E A BUSCA DE FONTES

SHAFF (1995) ao indagar a razão de sempre estarmos reescrevendo a história considera que este processo deve-se basicamente em função das necessidades do presente e dos efeitos dos acontecimentos do passado no presente:

A primeira explicação da reinterpretação da história está em relação com as posições do presentismo e é principalmente defendida pelos representantes desta corrente [...] o presentismo levado às últimas consequências conduz à negação da verdade histórica objetiva, e, portanto, à negação da história como ciência (SHAFF, 1995, p. 270).

São fontes identificadas e individualizadas pela sua procedência. Elas podem ser lidas no âmbito da História da Educação e/ou de outra temática histórica. O problema em discussão é a capacidade de produzir uma concepção abrangente e complexa da educação e da sua história: formal e informal, intencional e preterintencional, na idade escolar e em toda a vida. Nesses termos, são educativos tanto a escola como a família ou os jogos infantis, são educativos o dever de casa, a punição, assim como o exemplo e a prática de vida. São educativos tanto o período escolar quanto as experiências de trabalho.

Uma concepção da educação e da sua história, produzida nesses termos abrangentes, deve ser desenvolvida e aplicada nas relações complexas e amplas do contexto cultural. Para permanecer apenas nos exemplos contemporâneos, estudo e explico a educação escolar à medida que estabeleço as suas relações com a história da família, da infância, do trabalho manual, das profissões, do mercado de trabalho, da política e da política educacional. Assim não é possível explicar a escola do século XIX, na Itália, sem compreender a divisão entre os estratos populares, médios e as elites, sem levar em consideração as profissões com as quais esses estratos se articulavam e que determinavam demandas educativas diferenciadas. Não explico a escola humanista italiana do século XIX sem os problemas de unificação da língua, de uniformização nacional da burocracia e das profissões.

Somente sobre essa base contextual posso me aplicar sobre as fontes escolares, sabendo que as fontes escolares não são suficientes para fazer uma história integral da escola, sabendo que posso me equivocar se concebo as fontes provenientes da escola como as únicas fontes possíveis para a história da escola. As fontes

provenientes das práticas escolares não representam as únicas possibilidades para os estudos histórico-educativos, portanto não são auto-suficientes, ainda que sejam importantes e significativas.

Existem fontes específicas para o estudo de um autor, de um professor excepcional. Existem fontes para o estudo de uma instituição local, uma escola, um lugar, um ambiente. Na história local e específica de uma escola, estão dispostos todos os problemas conexos à história desse local, não obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais.

Muitos temas de pesquisa histórica, tais como história da cultura docente e das profissões, são particularmente sensíveis à história dos contextos operativos, sem os quais não compreendemos nem a história da didática, nem a história da administração, nem a história das profissões. Sem saber quantos alunos havia por classe, sobre que bancos, por quantas horas e como se distribuía essas horas, com quais livros, com quais cadernos, com quais objetivos, não compreendemos os programas nacionais, não compreendemos as reivindicações sindicais dos professores, não compreendemos o que era a instituição escolar.

Se buscarmos o significado da palavra “fonte” veremos que “contém uma dimensão de origem e também de surgimento, o que se relaciona a uma ideia de espontaneidade” (LOPES, p.78), nos mostrando assim que ocorre um engano, pois o material com que trabalha o historiador está ao mesmo tempo disponível e indisponível. “As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitas ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, que existem.” (Idem, *ibidem*), mas também indisponíveis, pois compete ao pesquisador ir atrás delas, fazendo isto após a escolha e problematização de um problema, que irá determinar quais as fontes a serem buscadas. É preciso identificar no conjunto de materiais produzidos por uma determinada pessoa, grupo ou época que poderão dar sentido ao problema que se propôs inicialmente, que devidamente trabalhados poderão servir de base à operação propriamente historiográfica.

A perspectiva enunciada serve desse modo, como o principal argumento que, socialmente, justificam um projeto investigativo direcionado ao levantamento e à catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira. Buscar fontes é antes de tudo, responder a questões previamente colocadas, atender a insatisfações. Assim sendo, indagações e problematizações colocadas pelos educadores, pesquisadores, historiadores da educação e outros profissionais, os quais buscam, no passado mais remoto ou mais recente, indicadores críticos para pensar a trajetória da educação no país, podem ficar obstaculizadas pelo desconhecimento dos acervos e das fontes pertinentes.

Ciente dos limites das tarefas de levantamento e catalogação de fontes julga-se, entretanto, importante efetuar-las, no sentido de lançar as bases fundamentais para se escrever as diferentes histórias que poderão reconstruir a trajetória da educação no Brasil. Esse passo inicial - a busca e catalogação das fontes documentais e bibliográficas dos acervos que as abrigam - se justifica pela economia de

grandes energias dos pesquisadores, cujo esforço poderia ser empregado de forma mais produtiva na análise dos materiais.

Justifica-se, portanto, o esforço de contribuir para o levantamento e catalogação das fontes documentais da educação no Brasil. A metodologia que vai ser utilizada para o desenvolvimento dos trabalhos segue as mais atuais orientações do trabalho arquivístico e bibliográfico, obedecendo às especificidades locais de acesso aos Arquivos e Bibliotecas escolares. O trabalho consistirá no levantamento e catalogação das fontes, tendo como objetivo a produção de pequenos resumos, destacando os termos básicos para sua localização. Ao lado do trabalho de levantamento e catalogação de fontes, outras atividades serão necessárias, a fim de que, se crie as condições favoráveis à realização da pesquisa, tais como, leituras técnicas e teóricas para dar fundamentação à pesquisa.

Os documentos catalogados são basicamente oficiais (relatórios, legislação, ofícios, requerimentos, projetos pedagógicos, regimentos, atas, jornais, etc.), Além disso, estão incluídas entrevistas com professores aposentados, pessoas idosas, intelectuais que exerceram atividades administrativas na região. Visitas às escolas, entidades, grupos, núcleos, secretarias e arquivos. Para tanto será necessário buscar informações sobre os autores, entidades e documentos, bem como o estudo e contexto de sua elaboração e realização. O objetivo principal é realizarmos uma problematizar dessas fontes, e não apenas descrevê-las, contextualizando-as dentro de um espaço e tempo geral e não como fator local e isolado.

Inicialmente procederemos a um levantamento de obras bibliográficas relacionadas ao objeto de pesquisa, faremos estudos sobre levantamentos e catalogação de fontes. Depois identificaremos os arquivos (públicos e escolares), bibliotecas, professores aposentados e outros intelectuais (memória histórica viva) para a partir daí traçarmos um plano de trabalho consistente.

Os trabalhos de pesquisa, coleta, levantamento, catalogação e transcrição de documentos primários e elaboração de resumos indicativos de obras existentes nessas instituições desenvolver-se-ão paralelamente à avaliação dos acervos. As atividades coletivas serão desenvolvidas de forma interdisciplinar, e os resultados não podem ser atribuídos separadamente a um ou outro pesquisador, à medida que o trabalho será sempre planejado, discutido e realizado de forma coletiva. Cada pesquisador nas suas atividades individuais estabelece o seu ritmo, conciliando estas atividades com as do projeto coletivo.⁴

6. AS FONTES E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

As fontes são fundamentais para a sistematização do conhecimento históri-

co. O trabalho de identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa. Ao contrário do que apregoava os positivistas, as fontes não falam por si, mas são de fato os vestígios, testemunhas, manifestações da ação do homem no tempo, ao responderem as perguntas que os pesquisadores as fazem. Como afirma RAGAZZINI:

A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada os projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (2001, p. 14).

A relação dos historiadores com as fontes é uma das bases, um alicerce fundamental da pesquisa sobre a qual se edifica a pesquisa e o conhecimento histórico. A partir dessa perspectiva, contesta-se a concepção que considera a abordagem das fontes e o seu uso historiográfico de uma forma absolutamente objetiva, subestimando os componentes subjetivos do trabalho historiográfico. Da mesma forma, contemporaneamente, também é contestada a concepção que enfatiza demasiadamente o papel subjetivo do intérprete na abordagem e no uso das fontes. Permanecem presentes, neste sentido, os riscos de estabelecimentos e correlações enganosas entre as fontes e as interpretações ou entre as interpretações e os problemas contemporâneos, as ideologias e os interesses políticos ou teóricos imediatos. Daí a razão da centralidade de um retorno às discussões sobre as fontes, com amparo nos conhecimentos recentemente produzidos no âmbito da metodologia e da epistemologia.

Segundo RAGAZZINI (2001, p.16) é preciso explicitar as relações que compõem a cadeia que leva do sinal do passado ao signo, à significação, à interpretação da história. Para tanto, exige-se uma discussão sobre os problemas das fontes para uma História da Educação, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática de pesquisa. SHAFF (1978), por sua vez, ao indagar a razão de sempre estarmos reescrevendo a história, considerar que este processo deve-se basicamente em função das necessidades do presente e dos efeitos dos acontecimentos do passado no presente:

A primeira explicação da reinterpretação da história está em relação com as posições do presentismo e é principalmente defendida pelos representantes desta corrente (...) o presentismo levado às últimas consequências conduz à negação da verdade histórica objetiva, e, portanto, à negação da história como ciência (p.

270).

Na história da educação, por muito tempo, só foram consideradas as fontes oficiais escritas, além dessas, também tinham importância às obras que os educadores ou pensadores mais eminentes da época escreviam. No entanto, aos poucos foi se ampliando o uso das fontes, pois as fontes oficiais são insuficientes para a compreensão de aspectos fundamentais do processo educativo. Evidentemente, não podemos descartá-las, é preciso problematizar essas fontes, discutir em qual contexto foi elaborado, para quem se destinou e quais eram seus objetivos.

Existem fontes específicas para o estudo de um autor, de um professor excepcional. Existem fontes para o estudo de uma instituição local, uma escola, um lugar, um ambiente. Na história local e específica de uma escola, estão dispostos todos os problemas conexos à história desse local, não obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais, ou seja, contextos referentes referentes à história nacional. (RAGAZZINI, 2001, p. 21).

Em consonância com as mudanças nos estudos historiográficos, Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001), consideram que a História da Educação vem estabelecendo relações com diversos outros campos da História e apontam outros domínios de estudos sobre a “História da Educação”, como, por exemplo, História do Ensino, História do Livro e da Leitura, História das Crianças e dos Jovens, História das Mulheres-Professoras, História das Instituições, entre outros. Este seria um dos domínios mais tradicionais da História da Educação, campo que tem procurado incorporar as reflexões historiográficas contemporâneas, alargando as fontes e lançando novos olhares para estes mesmos objetos e estas mesmas fontes.

A “nova” historiografia educacional apareceu de forma gradativa, ficando claramente delineada a partir de meados da década de 1990. A busca dos “novos” emergiu com o aumento e ampliação da pesquisa educacional no Brasil, como resultado dos cursos de pós-graduação em educação, ao assumirem diferentes concepções teórico-metodológicas com a coexistência de diferentes concepções teórico-metodológicas. A História das Crianças e dos Jovens, amparada em fontes iconográficas, considera que, a partir do século XVI, com o fortalecimento da burguesia, a criança passava a ser representada de forma diferenciada, não mais como um adulto, e ser tratada como um ser com identidade própria, com espaços planejados para a sua ação escolar. Nestes estudos as fontes mais utilizadas são obras literárias, correspondências, etc.

A seleção desse material não depende apenas do historiador, pois esta já foi feita pelas pessoas que a produziram, conservaram, por aqueles que organizaram em acervos e pelo próprio tempo, dessa forma não se consegue atingir a total reconstrução do fato estudado. Concordando com Ragazzini, é de fundamental

importância o desenvolvimento de uma consciência e de uma prática documentária de individualização, catalogação e conservação dos documentos. Pois as novas identidades da história da educação estão sendo muito discutidas, assim como as possibilidades de uma aproximação e inovadora com a história da escola, contudo, enquanto permanecermos sem uma prática de documentação adequada, permaneceremos no âmbito das discussões acadêmicas ou do pioneirismo. Urge neste sentido, uma historiografia mais sofisticada, uma inovação no uso das fontes não será possível sem uma nova prática de pesquisa, uma nova prática arquivista e uma nova sensibilidade documentária.

Entendemos que fazer um levantamento dessas fontes é de fundamental importância para preservar a historicidade da educação como: História de escolas (instituições de ensino), propostas educacionais e pedagógicas, registros iconográficos, políticas educacionais, e pesquisas temáticas e outros temas que devem ser buscados, catalogados e preservados. A preocupação é, através do resgate e da catalogação dessas fontes, preservar a história e chegar a um conhecimento mais verticalizado, bem como abrir caminho para a realização de outras pesquisas.

A rigor, fontes primárias são aquelas que produzidas por contemporâneos de um acontecimento, isto é, escrito por aqueles que testemunharam à história. Podem ser documentos escritos, artefatos, obras de arte, tudo que possa lançar alguma luz sobre aquele evento passado, ou sua época. Os diários de Getúlio Vargas, por exemplo, são fontes primárias para quem estuda a política brasileira nos anos de 1930, assim como um monumento, como a cidade de Brasília, tem muito a dizer sobre as concepções arquitetônicas, artísticas e políticas de seu tempo. As fontes secundárias, por sua vez são aquelas escritas após os acontecimentos. A boa leitura trata de fazer perguntas às suas fontes. Portanto, para ler as fontes você precisará usar sua imaginação histórica. Este processo depende inteiramente da sua disposição e habilidade para fazer perguntas ao material, imaginar possíveis respostas e explicar o seu raciocínio.

7. INSTITUIÇÃO ESCOLAR, MODERNIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO

No Brasil, o aparecimento das primeiras máquinas na industrialização ainda que rudimentar no Brasil, na República recém - instalada, indicava que a passagem pela escola devia ser um ritual no qual os cuidados com o corpo, a disciplina e a higiene deveriam ser os componentes fundamentais no processo de criação de uma nova cultura escolar até então inexistente.

Neste prisma, a educação escolar torna-se sinônimo de disciplina do hábito, ou seja, o desafio estava em implementar uma pedagogia higiênica⁵ voltada à formação do futuro operário. Sobre isso assim se referiu às reformas de Benjamin Constant sobre o regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito

Federal, através do decreto 981 de 08/11/1890.

Art. 1. É completamente livre aos participantes, no Districto Federal, o ensino primário e secundário, **sob as condições de moralidade, hygiene** e estatística definidas nesta lei. Art. 2. Para dirigir estabelecimento particular de educação será exigida esta mesma prova e mais o certificado das **boas condições higienicas do edificio**, passado pelo delegado de hygiene do districto. Art. 8. O governo providenciará para que se construam edificios apropriados ao ensino, de accordo com os **mais severos preceitos da hygiene** escolar e com habitações anexas destinadas ao professor. Art. 59. Aos inspetores escolares incumbem particularmente a vista frequente e a rigorosa inspeção dos estabelecimentos de ensino primário e secundário abrangendo a parte material, **as condições de hygiene das escolas** a parte technica do ensino. Art. 24. O porteiro e mais empregados subalternos advertirão com toda a urbanidade os que praticarem qualquer acto em contrario **à boa ordem e o asseio do edificio**. (grifos nossos).

Projetava-se a construção de edificios escolares visando à *higiene escolar*, justificando a necessidade de um corpo escolar saudável que respira bem, que enxerga bem, que se locomove bem, que dá higienicamente fim aos dejetos de limpeza e finalmente que seja controlado atreves da interiorização noções de ordem. Sobre a descrição do seu edificio escolar, Nunes aponta as prescrições contidas nas normas:

Sua localização ideal seria um terreno com a dimensão mínima de 65 m por 130 m. Deveria ser erguido de forma subordinada às correntes de ar, à direção média pela qual os temporais se propagassem com maior frequência na localidade e às condições de boa iluminação. Dividir-se-ia em *três corpos*: uma central, para crianças de 7 a 10 anos, e dois laterais, o da esquerda, para meninas de 10 anos a 15 anos, e o da direita, para meninos na mesma faixa etária. Na entrada de cada um desses corpos ficaria um vestiário onde seriam guardados chapéus, guarda-chuvas e outros objetos com espaço suficiente, entre os cabides, para limpeza, desinfecção, ventilação e facilidade de fiscalização dos zeladores do prédio. Cada compartimento desse vestiário deveria ser classificado por aulas (leia-se salas de aula) e alunos, organização essa necessária, como Vidal mesmo afirma, *para incurtir no espírito das crianças hábitos de ordem e hygiene*. (1996:166. Grifos no original).

No espaço- escola tem-se o lugar para aprender, produzir efeitos de realidade nos discursos que ela carrega: ministrar o ensino. Isso torna o espaço - escola super-valorizado pela sociedade que a elegeu como uma instituição privilegiada de ensino. O professor era valorizado, tinha um status, vendo com bons olhos sua profissão.

A sociedade do século XIX, ao eleger o espaço urbano como local para humanizar-se, a escola também teve que procurar humanizar-se no mesmo espa-

ço. A partir desta ideia, as escolas passaram a serem construídas no sentido da busca da luminosidade, higiene, liberdade, como espaço cultural que uniformize a disciplina. A República instalada elegeu a saúde e a fraternidade como fórmula de seu projeto. Neste sentido, os professores deveriam priorizar, em seus trabalhos escolares, a formação de hábitos e disciplinas, pois neste método permite-se economizar trabalho e tempo, portanto mais resultados, tão caros à produção capitalista. A arquitetura escolar também passou a ser diferenciada, desde o século XIX, de outras instituições, como hospitais, prisões, Igrejas, entre outras. O êxito do trabalho docente, portanto, deve estar marcado pela regulamentação do trabalho escolar destacando a questão da ordem e da disciplina. Afinal, para a lógica capitalista, a economia do tempo é imprescindível para o bom andamento dos resultados. A ideia de que *tempo é dinheiro*, tão necessária aos objetivos da burguesia, exigia que os operários aprendessem uma nova forma de viver, agora sobre um tempo medido, marcado, cronometrado rigorosamente. Estava em jogo a necessidade de fazer um bom uso do tempo.

8. INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Conforme Emer (2003), a escolarização na Região Oeste do Paraná, passou por quatro fases a saber: escolarização particular domiciliar, casa escolar particular, casa escolar pública e grupo escolar. O primeiro foi à escolarização particular domiciliar realizado por uma pessoa do grupo que apresentasse condições mínimas de ensinar algumas crianças a ler, escrever e calcular, cujos objetivos dessa educação eram traçados pelos pais. A segunda forma de instrução, a casa escolar particular: caracterizou-se como uma escola construída e mantida por um grupo de pioneiros. Este tipo de instrução era parecido com a anterior em suas práticas educacionais e ambas não tinham o cunho de oficial. Neste tipo de escolarização o professor deveria ter uma melhor qualificação. Como observa Ivo Oss Emer:

Na ocupação e colonização do Oeste do Paraná, a Casa Escolar Particular mais comum foi a ESCOLA DOS COLONOS. Os grupos sociais não esperavam que o poder público resolvesse o problema de educação, eles construíam sua escola, contratavam e pagavam seu professor e produziam a educação por eles percebida como necessária (EMER, 2003, p. 10)

O terceiro modelo foi à casa escolar pública. Esta modalidade de instrução se deu principalmente nos núcleos urbanos, e nas comunidades rurais.

Esta modalidade escolar criada por ato oficial do poder público municipal assumindo a casa escolar existente, ou construindo onde não existisse e em ambos os casos, pagando o professor. Como uma escola oficial, os alunos das Casas Escolares Públicas eram submetidos aos exames públicos elaborados pelos órgãos

educacionais públicos para comprovação de escolaridade primária. Se comprovasse escolarização de nível primário, recebia o diploma – uma garantia de conquista de espaço de trabalho, especialmente no serviço público. Desde essa época, um certificado de escolarização contribuía para conquista de espaço social, no contexto já da ampla divisão do trabalho (Idem).

O quarto estágio foi o grupo escolar, nos moldes europeus e americanos de instrução e de difusão da educação popular. Os grupos escolares foram construídos em núcleos urbanos, principalmente na sede dos municípios onde a concentração de pessoas era maior. Eles se diferenciaram das formas anteriores, também pelo modo como funcionavam, ou seja, foi a partir deles, que tivemos o início do ensino simultâneo, com várias classes, no sistema de séries separadas por sala, ou seja, a educação passou a ser organizada de forma mais sistemática.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos riscos que a modalidade de pesquisa sobre as instituições escolares apresenta, entendemos ser importante ser valorizado. Tal pesquisa pode suscitar em qualquer pessoa interesse para os estudos da história local e nacional. Neste sentido, o estudo e seus resultados devem ser significativos, em seu sentido quantitativo e qualitativo no que se refere à garantia da preservação de um acervo de fontes indispensáveis às pesquisas no campo da História da Educação brasileira.

Os esforços no desenvolvimento da pesquisa no campo da história das instituições somente terá sentido desde que se coloque como uma possibilidade de escrever uma história da educação brasileira, com pesquisas de qualidade ao levar em conta as especificidades regionais e locais, num movimento que articule elementos entre o particular e o geral. O rigor e a qualidade devem estar presentes num trabalho de preservação das fontes das Instituições Escolares, o que demandaria condições de infra-estrutura para o pleno desenvolvimento da pesquisa bem como na organização dos arquivos.

Como vimos, em se tratando sobre a produção do conhecimento em história da educação, ainda resta muito por ser feito. Seu conhecimento efetivo demanda muita pesquisa tarefa que não pode ser de responsabilidade de alguns pesquisadores, mas deve ser enfrentada coletivamente.

10. REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas Rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos Annales á Nova História. Bauru, SP; EDUSC, 2003.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente**. Campinas: UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado).
- . Historiografia Educacional Brasileira e os Fundamentos Teórico-Metodológicos da História. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.
- . **Uma contribuição da história para uma história da educação**. Em **Aberto**, Brasília: INEP, Vol. 9, no. 47, julho/setembro, 1990, p. 29-35.
- LOPES, Eliana Marta; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MIGUEL, M. E. B. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004, p. 111 – 140.
- NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares. **Anais...** UNICAMP/Campinas/UNINOVE, São Carlos. 2006
- RAGAZZINI, Dário. “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?”. In: **Educar em Revista**, n. 18/2001. Curitiba: Editora UFPR, p. 13-28.
- REIS, José Carlos. Da “história global” à “história em migalhas”: o que se perde, o que se ganha. In: GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (Org.) **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- . **Escola dos Annales**: a inovação em História. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 3 – 12.
- . História das ideias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, L.M. (Org.). **Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise**,

objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999, p.9-24.
SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual.** Campinas, SP: Autores Associados/ HISTEDBR, 2000.
SCHAF, Adam. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOTAS

1 Docente do Colegiado de Pedagogia da Unioeste - Campus de Cascavel. Doutor em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Membro Pesquisador do Grupo HISTEDBR, GT - Cascavel - Paraná. E-mail: jcsilva@terra.com.br.

2 O HISTEDOPR nasceu com o objetivo realizar pesquisas e estudos na área história da educação. Está vinculado ao Grupo de Pesquisa em “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR – que tem abrangência nacional e organiza-se por meio de Grupos de Trabalho (GTs) regionais. O HISTEDOPR é um grande coletivo de pesquisadores, no qual participam Doutores, Mestres, Especialistas, Graduados e discentes. Parte-se do princípio da heterogeneidade do conjunto dos membros do grupo. Seu vínculo maior está relacionado à pesquisa e a extensão em torno da História da Educação Brasileira, articulado teórico-metodologicamente ao enfoque materialista histórico como referencial. No âmbito da pesquisa, temos um grande projeto de pesquisa coletivo (Levantamento e Catalogação de Fontes em História da Educação na Região Oeste do Paraná) no qual quase todos os integrantes do grupo estão envolvidos. Dentro dele articulam-se diversos subprojetos, tais como o de *Levantamento e Catalogação de Fontes*, o de *História Regional*, o de *História da Escola Pública*, *Epistemologia e Ensino De História*, o de *Educação Especial* e o de *Educação à Distância*. Além destas pesquisas, os integrantes do grupo também desenvolvem pesquisas individuais, de acordo com sua área de atuação, com seus interesses profissionais e com seus projetos de vida e de luta política e social. O HISTEDOPR tem como um de seus principais objetivos promover o “Levantamento, a Organização e a Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História da Educação na região Oeste do Paraná”, contribuindo assim, com os demais grupos que integram o HISTEDBR, para ampliar o levantamento, a organização e a catalogação das fontes em âmbito nacional.

3 Lombardi (1993), em sua tese, expõe os principais debates travados pela historiografia educacional brasileira, a partir de algumas questões gerais quanto à penetração do pensamento pós-moderno, situa o momento e o contexto do aparecimento da “nova” historiografia educacional e elenca as principais questões teórico-metodológicas que essa nova abordagem faz quanto à produção científica do historiador. Nesse trabalho de escrever a história, o historiador “trabalha na elaboração de um espaço intelectual”: a ele “cabe menos transmitir informações que filtrá-las e ordená-las” (Idem, p. 113).

4 No primeiro ano, em 2003, no desenvolvimento do projeto foi realizado encontros de planejamento das atividades, definindo cronograma de leituras e identificação e classificação de arquivos nos quais o levantamento das fontes primárias seriam realizadas. Levantar e catalogar as fontes primárias e secundárias da educação na área de abrangência da Unioeste; Promover de maneira informatizada, a catalogação das fontes primárias e secundárias levantadas nos arquivos públicos, arquivos de escolas, bibliotecas escolares e jornais da região; Manter, elaborar, divulgar e publicar, catálogos de fontes primárias e secundárias da educação regional, fazendo a integração com as outras regiões; - Entrevistar, transcrever e registrar a trajetória de “velhos” professores que atuaram na região; - Fomentar a organização da documentação sobre a História e a História da Educação da região oeste; - Incrementar um arquivo informatizado com as principais fontes documentais da educação regional, junto a Unioeste; Estabelecer intercâmbio com os demais grupos de pesquisa sobre história da educação brasileira.

5 O higienismo consistiu num movimento, formado por médicos que predominou durante o final

do século XIX e início do século XX . Sofreu forte influência positivista, tendo como objetivo implementar políticas de saúde e de novos hábitos à população carente, com forte repercussão na área da educação. Ver MERISSE, Antonio. **Origens das Instituições de atendimento á criança: o caso das creches.** In: MERISSE, A. Lugares da Infância. UNESP. P. 25-51.

Recebido em: 14/09/2009.

Aprovado para publicação em: 07/12/2009.