

fontes

Fontes para a História da Educação: pesquisa, formação e ensino

Sources for the History of Education: Research, Formation and Teaching

Alexandre Pianelli Godoy

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Departamento de História, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, SP, Brasil.

alexandre.godoy@unifesp.br
<https://orcid.org/0000-0001-9375-0502>

Apresentar este dossiê da *Revista de fontes* dedicado às “Fontes para a História da Educação: cultura escolar e educação social no Brasil” é realizar um desejo acalentado pela área de Ensino de História do Departamento de História da Unifesp. Desejo não porque fosse algo distante ou interdito pelas publicações de nossa instituição, mas porque expressa um modo de pensar e fazer de nossa equipe sobre a pesquisa para a formação de professores e para o ensino de história que ainda não são evidentes nos programas de estágio supervisionado e na produção do conhecimento histórico acadêmico e escolar.

Articular pesquisa e ensino deveria ser prática corriqueira nos cursos de licenciatura em História e, sobretudo, nas práticas escolares, mas não é o que se verifica quando a universidade é acusada de “falhar” nesse papel e a escola a de reproduzir essa “má” formação de base inicial e, com isso, acentuar as desigualdades sociais, culturais e econômicas e, deste prisma, ficar à mercê de reformas educacionais draconianas cujo fracasso é inversamente proporcional às suas pretensões outrora salvacionistas, antes iluministas e agora pragmatistas baseada na retórica do “catecismo digital”¹.

¹ David Hamilton. “O revivescimento da aprendizagem?”. *Educação & Sociedade*, 78 (abril 2002), p. 195.

Diante desse quadro apocalíptico, um jogo de acusações mútuas leva a todos ao imobilismo: a escola e as reformas “fracassam”; a universidade é “academicista”; os professores são “incompetentes”; os alunos não “aprendem”; os pais são “impotentes”; a sociedade não “produz”. Nesta retórica da falta ou da carência, que sempre rondou a História da Educação e da escola, os “termos ausentes” são as “experiências”², as “práticas”³ e os “fazeres ordinários da classe”, na feliz expressão de Anne-Marie Chartier⁴.

Porém, não é fácil documentar uma prática, pois “o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” tampouco “fazer flechas com qualquer madeira” na acepção dada por Dominique Julia⁵. Por isso, é fundamental um questionário de investigação apropriado para considerar e interpretar como “fontes” aquilo que é naturalizado e vai para a lata do lixo da história: como “velhas” revistas para a formação de professores, que por estarem “desatualizadas” são esquecidas em sebos ou guardados como raridade por sua “obsolescência”; projetos educativos de “antigas” reformas curriculares que “não fazem mais sentido” diante da bulimia presentista da renovação; atas de reuniões pedagógicas, relatórios de estagiários ou relatos orais de professores que supostamente só fariam confirmar que na escola “tudo permanece o mesmo” ou “muda radicalmente”, o que daria no mesmo, justificando o descarte; sem dizer de outras tipologias documentais que ficam no limbo da historiografia por não se enquadrarem nem propriamente na história da escola e tampouco são de manifesto interesse para discutir as relações políticas de “fatos” considerados “significativos” para a sociedade hodierna, que inscreve a escola no esquecimento da memória cujo fio condutor é a falta, e falta essa também destituída de historicidade.

Vencer esses preconceitos sobre as fontes de investigação para a história da educação, da escola e do ensino de história requer um olhar atento para aquilo que se tornou um mantra de nossas práticas formativas: não é possível tratar do ensino de história apenas como uma área teórico-prescritiva de métodos e técnicas de ensino, sobretudo quando descoladas da história da própria escola e tampouco a escola é o único modo de conceber as práticas educativas que ocorrerem no interior

² E.P. Thompson. “Intervalo: a lógica histórica”. In: *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, pp. 47-61.

³ Michel de Certeau. “Fazer História”. In: *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, pp. 31-64.

⁴ Anne-Marie Chartier. “Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”. *Educação e Pesquisa*, 26-2 (jul.-dez. 2000), pp. 157-168.

⁵ Dominique Julia. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), pp. 15 e 17, respectivamente.

de nossas sociedades. Em que pese a obviedade dessa afirmação, ela vem sendo pouco praticada nos cursos de licenciatura em História e no âmbito dos programas de pós-graduação em História e História da Educação. Dito desta forma, e em tom de generalização, a assertiva parece ser a de um cabotismo ingênuo, mas o que se observa nas revistas dedicadas à área de ensino de história é ainda um receituário de “como se fazer bem” e, normalmente, por especialistas da história que ao chamarem atenção para o “bom” uso das fontes para a sala de aula mal disfarçam suas pretensões de tornar a escola um receptáculo ou um laboratório de suas pesquisas acadêmicas. Por sua vez, nos cursos de história, as tais “quatrocentas horas de práticas como componentes curriculares” são subsumidas dentro do currículo real pela citação esporádica de manuais de ensino de história ou nos “exercícios” com livros didáticos e outras fontes que pouco lembram seus modos de uso e apropriação na escola básica e sem problematizar seus suportes e materialidades na fabricação, difusão, distribuição, comercialização e recepção do passado no presente.

Nos programas de pós-graduação em História são raros os novos pesquisadores que se interessam por temas relacionados ao ensino, a história do seu ensino ou sobre o próprio ensino ocorrendo em outros espaços que não propriamente escolares ou apenas relacionados às instituições de patrimônio. Já os mestrados profissionais em ensino de história são experiências recentes e a diversidade de entendimentos do significa fazer pesquisa na área, embora profícuo e desejável, também não escondem o seu descolamento das práticas escolares do passado que poderiam subsidiar novos entendimentos sobre o cotidiano escolar, as reformas educativas e disciplinas escolares no presente. Por fim, nos programas de pós-Graduação em Educação, por seu turno, as pesquisas em História da Educação raramente dialogam com as práticas, as urgências e os conflitos que se operam na história e na historiografia de base escolar na atualidade.

Há nesse processo “formativo” um hiato de difícil solução entre pesquisas de base acadêmica na área de História e História da Educação, da formação de professores e de métodos e práticas de ensino e suas possíveis prescrições e desdobramentos para o ensino básico. Hiato semelhante foi percebido há alguns por Anne-Marie Chartier entre a história da alfabetização e o ensino escolar da leitura na França:

Parecia-me que esse era um assunto que merecia reflexão, mas os historiadores não se sentiam implicados nas pesquisas recentes sobre a aprendizagem da leitura e os especialistas em fracasso escolar não viam que benefícios poderiam tirar

das constatações feitas pelos historiadores. As divisões disciplinares permaneceram impermeáveis e eu acabei pensando que os saberes que não temos não nos fazem falta e que aqueles que temos nos cegam⁶.

Para sair do âmbito da queixa e não reiterar a mesma história da falta ou da carência e o tom quase sempre apocalíptico sobre as atuais condições de ensino e pesquisa é preciso trazer à luz o que já existe de modo consolidado em termos de prática de pesquisa e como essas pesquisas também estão preocupadas com as práticas, os métodos de ensino e a formação de professores em perspectiva histórica por meio de suas fontes de investigação. No entanto, duas premissas nos parecem básicas para a leitura dos artigos que se seguem na tentativa de dirimir as lacunas entre pesquisa, formação e ação em sala de aula: a de que a história da educação não se restringe e não pode ser isolada de outras práticas educativas que não são propriamente escolares e nem enquadradas como um modo “informal” de ensino, mas fazem parte de modos de saber, fazer e saber-fazer que são adquiridos na convivência social e perpetuam formas de agir, pensar e refletir entre as gerações. Outra premissa é o próprio conceito de “cultura escolar” que está preocupado com normas e práticas propriamente escolares, mas não podem ser separadas de outras culturas políticas, sociais e culturais que são fundamentais para entender as finalidades de objetivos e/ou reais que são impostas para escola e como a escola recria, retraduz e se apropria dessas finalidades por meio de seus sujeitos escolares: professores, alunos, pais, direção e demais funcionários.

É dentro desse escopo que o artigo que abre este dossiê de Maria Rita de Almeida Toledo e Marta Maria Chagas de Carvalho intitulado “Fontes para o estudo da cultura escolar: o caso da imprensa periódica educacional paulista e suas estratégias textuais de ordenamento da profissão docente (1893-1927)” se debruça sobre três revistas para a formação de professores primários do início do período republicano no Brasil e, especificamente, no estado de São Paulo, para compreender como suas estratégias de produção, circulação e de constituição de um novo público leitor não podem ser separadas da emergência do periodismo e da difusão da cultura letrada que se operava na cidade de São Paulo no período, prescrevendo práticas e valores dos métodos intuitivos de ensino atreladas às finalidades mais amplas da formação

⁶ Anne-Marie Chartier. “Os três modelos de leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 40 (jan.-abr. 2016), p. 281.

cívico-patriótica e ancoradas na ideologia da modernidade e do progresso da nação, principalmente voltadas à educação popular. Neste artigo podemos aprender não só o modo como as autoras manejam as fontes da imprensa pedagógica, mas também as disputas em torno de qual método seria o mais adequado para formar esses professores primários e, sobretudo, como tentavam legitimar as reformas educativas e as permanências e mudanças neste processo por meio de suas estratégias editoriais, desnaturalizando a ideia recorrente de que a escola é um mero receptáculo de saberes impostos fora dela ou de que as reformas educativas fracassam porque os sujeitos escolares sempre resistem às suas “inovações”.

No segundo artigo de Juliana Miranda Filgueiras intitulado “Reformas educacionais e cultura escolar: a lei 5.692/71 e a experiência da formação especial em Belo Horizonte” nos deslocamos para uma temporalidade mais próxima de nosso presente e um outro espaço de reforma em Minas Gerais que, no entanto, atingiu de formas diferentes o país na época da ditadura civil-militar. Neste caso, trata-se de um movimento inverso ao observado nas reformas educativas do início do período republicano, pois a autora ao analisar os relatórios da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e do Centro de Recursos Humanos João Pinheiro (fruto dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPE’s dos anos 1950) percebe que ao tentarem normatizar os saberes e práticas escolares para a iniciação ao mundo do trabalho nas escolas de primeiro grau, a documentação deixa ver as resistências e contradições nas escolas municipais geradas pela própria falta de condições do poder público para implantar a reforma, como a ausência de materiais, de professores e de adaptações que descaracterizavam os objetivos e a eficácia da proposta. Todavia, de forma semelhante ao observado no início do período republicano, essa iniciação ao trabalho partia do pressuposto de que serviriam apenas aos alunos pobres ou com vulnerabilidade social e com uma formação para trabalhos práticos de cunho artesanal de pouca valia para inserção desses sujeitos em sociedades urbanas e industriais, mas com alto grau de classificação para imobilizá-los na condição de trabalhadores braçais. O que é de grande valia para pensarmos nas atuais reformas curriculares que não só mantém a divisão de classe social entre o mundo do trabalho às elites pensantes e àqueles que continuarão a ser empregados e subalternizados por essas elites por meio da escolha de itinerários formativos que se supõe para todos, mas que só poderão ser realizados por poucos alunos a depender das condições normalmente desiguais entre as escolas públicas e entre as escolas públicas e privadas

onde a aprendizagem de “habilidades socioemocionais” os manteria ou os subordinaria aos poderes instituídos.

No terceiro artigo de Antonio Simplício de Almeida Neto intitulado “Fontes e cultura escolar: registros escolares, relatórios de estágio e relatos orais”, o autor parte de duas experiências de pesquisa já realizadas em seu mestrado e em seu doutorado para refletir sobre uso metodológico de registros escolares diversos dos anos 1960 e 1970, relatórios de estagiários dos anos 1970 na área de ensino de história e, por fim, de relatos orais de professores que lecionaram a disciplina História em escolas estaduais de São Paulo entre 1965 a 1975 e entre 1985 e 1995 considerando suas representações sobre a “utopia” no ensino de história. Os registros escolares são de natureza distinta e variada, tais como: livros de termo de visitas de inspetores escolares, atas de reuniões pedagógicas, registros de festividades cívicas e da indisciplina dos alunos etc.; o que exige atenção do historiador não só para situar essa documentação temporalmente, no caso, nos anos 1960 e 1970, e relacioná-las com finalidades educativas mais amplas que envolveram suas condições de produção na época da ditadura civil-militar no Brasil. Entretanto, de forma distinta a documentação compulsada por Juliana Miranda Filgueiras, esses documentos não são representações da cultura escolar que se queria prescrever dentro daquele momento histórico para as escolas estaduais de São Paulo, mas das representações da cultura escolar em ação ou em funcionamento, que são produtos e produtoras de respostas as tentativas de implantar a reforma da Lei 5.692/1971. O que não significa que esses documentos não possuam armadilhas para sua interpretação devido ao caráter descontínuo, lacunar, oficial, no sentido de adotarem a burocracia escriturária da instituição, e suas difíceis condições de armazenamento, preservação, seleção e organização quase sempre precárias e que não correspondem aos anseios de educadores, arquivistas e historiadores. Porém, de modo similar a documentação encontrada por Filgueiras, essa documentação apresenta indícios de como a cultura política autoritária do período invadia o cotidiano escolar por meio de sanções, proibições, discordâncias e resistências ativas ou de sobrevivências ao autoritarismo do regime militar em matéria educativa, bem como sobre a disciplina escolar de História em seus métodos, práticas e prescrições adotadas ou rejeitadas pelos docentes. Não menos importante, os relatórios de estágio da área de ensino de história dos anos 1970 compulsados pelo autor mostram as relações nem sempre pacíficas entre a formação dada pelas universidades no período ao licenciado em História, as políticas públicas e a reforma da Lei 5692/1971, mas sem esquecer dos seus claros limites devido ao formalismo de uma

prática estagiária obrigatória e, por vezes, “inventada”, e de suas possibilidades ao mostrarem as expectativas, decepções e comparações do estagiário com práticas observadas e analisadas em uma dada cultura escolar. Por fim, os relatos orais de professores iniciantes, confirmados, experientes ou aposentados coletados por meio da metodologia da história oral apresentam os desafios de praxe com essa documentação no trato com as suas representações (o vivido e o concebido), ao movimento da memória e a dialogia entre presente e passado, escrita e oralidade e, sobretudo, entre entrevistador e entrevistado, mas que nem sempre são devidamente utilizados em pesquisas de história oral e que envolvem públicos mais amplos, pois na visão da historiadora Linda Shopes:

Com muita frequência, o insight de [Alessandro] Portelli sobre o valor dos ‘erros, invenções e mitos’ tem se tornado um verniz casual na história oral, dispensando o trabalho cuidadoso de triangulação das entrevistas com outras formas de evidência que caracterizam o seu próprio trabalho e lhe permitem propriamente identificar ‘erros’ e todo mais. E isso ecoa um problema mais profundo da história oral: uma crescente invocação da teoria para dar significado ao nosso trabalho. Na minha experiência, esta ênfase na teoria muitas vezes resulta em trabalhos nos quais as referências teóricas se esgarçam para conectar significativamente as entrevistas mesmas, ou então em trabalhos nos quais o peso da teorização sobrecarrega aquilo que muitas vezes é um conjunto bem modesto de histórias orais. Um trabalho desse tipo não apenas obscurece o poder da narrativa, mas também nossa própria responsabilidade de interpretar as narrativas como elas são, em seus próprios termos, usando a teoria para ampliar seus significados, se quisermos, mas não – como tenho visto – para eviscerar as narrativas em si⁷.

Além de tomar esse cuidado, talvez a melhor lição que aprendemos com o artigo de Almeida Neto não é só que “as fontes podem ser encontradas se temos a tenacidade de procurá-las”⁸, mas também o modo de as entrelaçar de maneira cuidadosa, mas não menos corajosa, para irmos ao encontro das práticas que não exprimam somente a afasia dos

⁷ Linda Shopes. “A Evolução do relacionamento entre história oral e história pública”. In: Ana Maria Maud, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra & Voz, 2016, p. 82.

⁸ Arnaldo Momigliano *apud* Dominique Julia. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), p. 19.

sujeitos escolares diante dos poderes instituídos, mas de suas utopias que nos permitem sonhar, desejar e projetar diante daqueles que não nos querem vivos, sem que nos desprendamos da realidade fática.

E por falar em nos “mantermos vivos”, no artigo que fecha este dossiê de Jaime Rodrigues intitulado “Ensino de enfermagem de emergência na ‘Coleção Revolução de 1932’ da Faculdade de Saúde Pública: inventário dos documentos e possibilidades de pesquisa”, o autor trata da constituição dessa coleção nos arquivos da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e suas possibilidades de pesquisa para os temas da História, da Educação e da Saúde por meio do perfil dos estudantes dos cursos de “Enfermagem de Emergência” organizados pelo Instituto de Higiene e que sofreram adaptação curricular dos cursos de Enfermagem para atender as demandas do movimento de 1932. Neste sentido, o autor organizou e apresentou diferentes classificações documentais: programas de cursos, materiais utilizados, relações de alunos e alunas, atestados de vacinas (contra varíola), de frequência ou de conclusão; além do caderno de “Curso de Enfermagem de Emergência” e descrição pormenorizada do primeiro ao quinto cursos realizados no período, entre outras. Do ponto de vista da educação social e não restrita ao universo escolar, a documentação compulsada é fundamental para entendermos a relação entre políticas públicas de saúde, as ideologias higienistas do período e os movimentos políticos da conturbada década de 1930 no Brasil e, especificamente, em São Paulo, que por meio de seu regionalismo lutava contra o centralismo que marcou o início da Era Vargas. É preciso mencionar que a “Revolução de 1932” como evento político pode por meio desse corpus documental ser redimensionada em suas relações com a cidade e os diferentes projetos de educação das massas que estão para além da ideia de que a escola é a única ou o meio mais privilegiado de inculcação de comportamentos que incidem sobre a formação das gerações. Se as escolas formam sujeitos a partir de sua “cultura escolar” é certo também que não operam no vazio e as culturas políticas, de saúde, higiene e do corpo e de outras formas de controle social, por exemplo, são fundamentais para demandar das instituições escolares finalidades que são por elas retraduzidas formando uma teia complexa de influências mútuas. Não é preciso insistir que por meio dos sujeitos que participaram da “Revolução de 1932”, tais como esses “enfermeiros e enfermeiras de urgência”, se reconstruiu toda uma memória da história paulista como “raça de gigantes”, “bravios”, “lutadores” e “pioneiros” como ponto de inflexão para a leitura de processos históricos no Brasil anteriores e posteriores ao evento, e que várias dessas interpretações foram retraduzidas em capas de cadernos

escolares, currículos de história e geografia, em exercícios escolares de matemática ou ciências, bem como a ênfase na educação corpo e dos sentidos festejadas em datas comemorativas e outras efemérides que envolveram o próprio evento. Não por acaso, a coleção começa em 1932 e termina em 1982 “quando da realização de uma exposição comemorativa do cinquentenário dos eventos de 1932 na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo”⁹. E não podemos descuidar! 1932 poderá ser “resgatado” por uma historiografia revisionista em 2022, não para exaltar os feitos de São Paulo, mas por meio da sua mitologia da “luta”, da “guerra” e do “esforço coletivo” legitimar ideologias militares autoritárias, misóginas, racistas e com grande ressentimento de classe para “higienizar” o país da “corrupção”.

Contudo, esperamos que os leitores deste dossiê da *Revista de fontes* encontrem nesses artigos não apenas reflexões metodológicas adequadas sobre o uso das fontes para a História da Educação, mas que também possam ampliar sua visão sobre a História da Educação e da escola e não apartá-las da historiografia que se dedica a outros temas, tempos e espaços, pois a sociedade que vivemos, por ser altamente escolarizada e para além dos muros da escola, tem muito a nos dizer sobre o modo como construímos o passado no presente e que esse diálogo é fundamental para sairmos das armadilhas das especializações ou das generalizações sobre “a educação” e “a escola” que insistem em permanecer nas pesquisas acadêmicas, na formação de professores e na história ensinada e aprendida em nossas salas de aulas.

Referências

- CHARTIER, Anne-Marie. “Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”. *Educação e Pesquisa*, 26-2 (jul.-dez. 2000), pp. 157-168.
- CHARTIER, Anne-Marie. “Os três modelos de leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 40 (jan.-abr. 2016), pp. 275-295.
- DE CERTEAU, Michel. “Fazer História”. In: *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 (2ª ed.), pp. 31-64.
- HAMILTON, David. “O revivescimento da aprendizagem?” *Educação & Sociedade*, 78 (abril 2002), pp. 187-198.
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), pp. 9-44.
- THOMPSON, E.P. “Intervalo: a lógica histórica”. In: *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, pp. 47-61.

⁹ Ver a contribuição de Jaime Rodrigues a este dossiê.

SHOPES, Linda. "A Evolução do relacionamento entre história oral e história pública". In: MAUD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra & Voz, 2016, pp. 71-84.