

**PESQUISA EM FONTES DOCUMENTAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
A NECESSÁRIA TRAJETÓRIA ENTRE O CONHECIMENTO E O PENSAMENTO
NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR.**

Silvana Aparecida Bretas*

s.bretas@uol.com.br

Resumo. O presente artigo pretende dissertar sobre questões metodológicas de pesquisa em fontes documentais da educação escolar, revisitando o empreendimento intelectual das áreas das chamadas Ciências Sociais e, assim procedendo, esboçar algumas possibilidades do encaminhamento científico da pesquisa em educação. Esses esforços concentram-se na intencionalidade de formular a crítica das relações existentes entre a própria lógica da ciência e suas relações sócio-políticas delineadas a partir da sociedade moderna. Entendemos, então, que a formação do pesquisador em educação, do ponto de vista epistemológico e metodológico, deve ser pautada pelo caminho consciente e coerente entre o conhecimento e o pensamento. No desenvolvimento de nossa argumentação enfocamos, no centro do debate da pesquisa das Ciências Sociais, a questão da subjetividade e da objetividade que sempre constituiu o fundamento metodológico que orientou os desdobramentos deste campo de investigação.

Palavras-chave: Pesquisa educacional, fontes documentais, pensamento, conhecimento.

*Pedagoga, Mestre em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara e Professora Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal - SP.

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo de homem-massa do qual fazemos parte ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?

Gramsci

Fazer pesquisa em educação requer de quem se dedica à tarefa uma explanação maior do campo de conhecimento das chamadas Ciências Sociais, uma vez que entendemos que não há uma ciência denominada pedagogia nem educação, mas sabemos que a prática científica desse espaço social é tributária de outros campos do conhecimento como a Filosofia, História, Sociologia, Psicologia e, até mesmo, das Ciências Naturais. Portanto, um artigo que pretende apontar algumas questões metodológicas de pesquisa em fontes documentais da educação escolar precisa revisitar o empreendimento intelectual das áreas supracitadas para, assim, esboçar algumas possibilidades do encaminhamento científico da pesquisa em educação.

No centro do debate da pesquisa nas ciências sociais, a questão da subjetividade e da objetividade sempre constituiu o fundamento metodológico que busca orientar os desdobramentos deste campo de investigação. Interrogada até os seus limites, a história de sua intelectualidade balizou os debates na idéia de que se pode progredir a uma investigação aplicando-lhe um método-modelo, escolhido porque deu bons resultados à outra investigação ao qual estava relacionado. Neste caso, as ciências da natureza como a física, a química, biologia e outras, ditavam as regras da pesquisa científica porque seus pressupostos fundavam-se no distanciamento do investigador em relação ao objeto investigado e isto se traduzia em objetividade, pois o cientista não fazia juízo de valor sobre aquilo que ele estava estudando. Este pressuposto estava

alicerçado na teoria matemática que comprova a lógica e a verdade de seus enunciados através da experimentação empírica.

Para compreender o mundo exterior, o cientista deveria dispor de seus valores e concepções ideológicas de modo a alcançar a absoluta objetividade. Como se sabe, estas formulações originam-se no centro da problemática positivista cujo ideal de ciência era a sua neutralidade, assim como, supostamente, na física e na matemática. Assim, o significado da teoria na ciência moderna seria mais perfeito quanto mais fosse determinado por seu grau de generalidade, simplicidade e dependência recíproca; em outras palavras, a boa teoria era aquela que mais pudesse ser aplicada a um grande conjunto de fenômenos, sejam eles naturais ou sociais.

O que significa dizer que é próprio do pensamento científico trabalhar com um conjunto de idéias que já está formulado em realizações científicas anteriores e, assim, proporcionar uma base consensual entre os cientistas denominada de paradigma científico (KUHN, 2000, p.30). No entanto, sobre este consenso pesam outras duas questões: a sofisticação técnica e administrativa que instrumentaliza cada vez mais a prática científica e os interesses econômicos que atraem seus resultados. Estes dois fatores condicionam o tipo de pesquisa que deve ser priorizado tanto pelo setor estatal quanto pelo o privado, como também mercantiliza o conhecimento. Não é interesse desenvolver mais profundamente estas questões, mas apenas demarcar que não podemos sustentar ilusão de que a produção científica esteja dissociada do comércio, da indústria e de outras elites políticas e econômicas.

Não reconhecer o limite e a implicação da produção científica em seu plano social talvez seja hoje o maior paradoxo que enfrenta os especialistas e a própria humanidade. Se assim entendemos, queremos aqui expor o objetivo do presente artigo que é abordar a pesquisa em fontes documentais em sua implicação no contexto da produção historiográfica da educação e seu lugar na vida social brasileira. Considerando, antes de tudo, que o pensamento não pode ser reduzido ao conhecimento, pois conhecer é a atividade de assimilar um conjunto de informações e de idéias já estabelecidas, enquanto pensar é a ação de enfrentar

pela reflexão novos questionamentos cujo sentido ainda não está dado em parte alguma mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo (CHAUÍ, 1980, p.44).

O paradoxo ao qual nós referíamos, diz respeito ao imenso trabalho pelo qual se debruçaram os especialistas no último quartel do século passado, capaz de construir um conhecimento jamais imaginado nem mesmo em sonho durante toda a história humana. No entanto, o próprio domínio sobre as leis da natureza e dos controles sociais colocam em risco a vida na terra e aprisiona o espírito dos homens em amarras cada vez mais sutis e, por isso mesmo, mais eficazes quanto mais invisíveis. Podemos aqui levantar um resultado de estudo do campo da micro-biologia genética para exemplificar este paradoxo. As pesquisas genéticas têm a capacidade de isolar a cadeia do DNA de um feto e prever com muita precisão as características físicas que serão herdadas e as possíveis doenças que futuramente este feto pode desenvolver. Ora, este avanço poderia livrar a espécie humana de doenças congênitas incuráveis, no entanto, quem terá acesso às essas terapias? Como elas serão utilizadas? Será que o ideal da raça perfeita, antigo pesadelo, não conduzirá as investigações e aplicações científicas? Será que estamos totalmente livres da higienização das raças que na década de 1940 proporcionou os maiores horrores humanos?

Criticar as relações existentes entre a própria lógica da ciência e suas relações sócio-políticas talvez venha ser, do ponto de vista epistemológico e metodológico, o caminho mais consciente para uma concepção unitária e coerente entre conhecimento e pensamento. Poder-se-ia indagar se as questões aqui tratadas não se restringiriam apenas às ciências exatas e biológicas, visto que suas aplicações técnicas são mais visíveis e estão mais diretamente relacionadas à natureza e à condição biológica humana. No nosso ponto de vista, tais questões também se colocam para as humanidades, pois quando o historiador, por exemplo, em nome do rigor técnico e de procedimentos formais relativos a fonte de pesquisa, prioriza apenas uma concepção de mundo como a mais coerente, a mais lógica e superior, desapropria outros tantos grupos sociais de sua luta e de sua história, confirmando exatamente as marcas ideológicas deste conhecimento. Portanto, as ciências sociais também podem ser reféns da esquizofrenia entre

pensamento e conhecimento, na medida em que o “caráter científico” das ciências humanas, não raro, mascaram seus aspectos político e social.

O pensamento que não reconhece essas implicações também não pode reconhecer o lugar social que ocupa seu saber e, deste modo, nem imaginar que a situação criada pela ciência, qualquer que seja, tem um significado político e, por isso, assim deve ser abordada: em termos diretamente políticos. O presente artigo, ao propor um debate sobre metodologia de pesquisa em fontes documentais no campo da educação não pretende outra coisa senão tentar compreender qual o lugar que o saber histórico da educação ocupa na vida social de um país que ainda não garantiu a toda população a educação pública como um direito social. Uma bandeira, diga-se, levantada ainda no ideário liberal, mas que custa a afirmar-se como conquista real para todos os cidadãos brasileiros. É justo que ao nos dedicarmos aos estudos da história da educação, o façamos tendo em vista não só o posicionamento em favor às classes sociais populares, tal como foi proposto pela corrente marxiana, visando a possibilidade de um conhecimento mais vasto da realidade social (LÖWY,2000, p. 126), como também, aprofundarmos na auto-consciência crítica para pensar o pensamento que pensa a própria realidade.

Novamente recoloca se a questão da subjetividade e objetividade da pesquisa no campo das ciências sociais e, por conseguinte, para a própria educação. A apreensão e compreensão da realidade resultam um esforço inútil se tomadas como criação própria e exclusiva da subjetividade, como se fosse possível que uma mente brilhante, um ser iluminado por si só revelasse a verdade sobre as coisas e o homem. Por outro lado, também não é certo supor que a existência da realidade só pode ser compreendida como algo extra-humana e extra-histórica. O pesquisador que a investiga, o faz do seu ponto de vista, a partir da sua própria concepção de mundo e da teoria que o sustenta, resta saber e tornar pública tal concepção e teoria.

Ora, compreender e apreender a realidade objetiva sempre significa tomar um ponto de vista humanamente objetivo. “O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano historicamente

unificado em um sistema cultural unitário” (GRAMSCI, 2000, p. 134). O que equivale dizer que a subjetividade e a objetividade não existem independentemente da atividade e do modo da produção dominante, uma vez que por meio destes podem ocorrer os processos de subjetivação e objetivação. Assim, conhecemos “a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devir, também a objetividade é um devir etc” (*op.cit.*, p. 134). Até onde pode ir nossa compreensão, no atual devir do conhecimento científico, não parece suficiente posicionar-se apenas a favor de tal ou qual corrente teórica e de tal ou qual ideologia. Todas essas afirmações, obviamente, fazem parte da constituição teórica de qualquer pesquisa, negar isto seria negar o que já escrevemos até agora. Mas é preciso reconhecer que há algo além disso: estes elementos (corrente teórica e a ideologia) tornam-se parte ativa de nosso trabalho mental porque nos ajudam a não desvencilhar a nossa capacidade de conhecer da aguda consciência crítica das decorrências e conseqüências que se desdobram os resultados das pesquisas científicas, inclusive de sua própria linguagem e lógica interna. Pensamos que se as Ciências Sociais podem dar alguma contribuição ao pensamento científico geral é a de caracterizar cada vez mais nitidamente as relações entre conhecimento e pensamento e dizer ao mundo científico que fazer ciência é coisa de cientista sim, mas é algo tão sério para os dias atuais, porque tão imbricado na vida cotidiana dos seres humanos, que não deveria ser assunto apenas de cientistas ou da comunidade científica.

Quando Prigogine e Stenger (1997, p.4-14) propõem a discussão das transformações conceituais que se deram nestes últimos três séculos, como uma verdadeira *metamorfose* da ciência, pretendem não só demonstrar o balanço que os cientistas fazem das suas ciências e das vias segundo as quais devem orientar sua investigação, como também demonstrar que esta *metamorfose* renova as relações dos homens com a natureza e a ciência com a prática social. Pensam os autores que a verdadeira *metamorfose* só será possível quando

a nossa ciência se abrir ao universal logo que cesse de negar, de se pretender estranha às preocupações e interrogações da sociedade no seio da qual se desenvolve, no momento em que for capaz de um diálogo com a natureza, da qual saberá apreciar os múltiplos encantos, e, com os homens de todas as culturas, cujas questões ela saberá no futuro respeitar.

Significa a aproximação do homem com os fenômenos naturais e sociais que ele próprio descreve. Isto dependerá da disposição dos cientistas e das comunidades científicas ampliarem socialmente o debate sobre os aspectos metodológicos e epistemológicos das ciências, num esforço que esse diálogo seja mais inteligível possível a todos os seus contemporâneos e, deste modo, subjetividade e objetividade não terão linhas tão divisórias porque as interrogações da sociedade serão consideradas.

História e História da Educação

O presente trabalho pretende situar-se no debate da História e História da Educação enfocando, especialmente, os processos metodológicos da pesquisa documental da instituição escolar. Para isso, é de se esperar que a perspectiva de trabalho ultrapasse qualquer formalismo de procedimentos e estabeleça relações entre o saber histórico e as práticas sociais de diferentes grupos em suas lutas pela educação como um direito social.

Para Chesneaux (1999, p. 18) a história é “uma relação ativa e coletiva com o passado [...] e as contribuições individuais dos historiadores só contam na medida em que se inserem nessa relação ativa e coletiva, para melhor formulá-la, para lhe dar mais força”. Neste caso, a contribuição não tem o mérito exclusivamente pessoal, pois os problemas, as informações, os embates teóricos e práticos já circulavam entre os seus contemporâneos mesmo que de formas latente e difusa, cabendo ao pesquisador, perscrutar os indícios do passado e colocá-lo em relação ativa com a problemática do presente, pois como completa

Chesnaux (op.cit., p24) “não é o passado que comanda, que dá lições, que julga do seu alto tribunal. É o presente que questiona e faz suas intimidações”.

Assim como analisa Hobsbawm (1988, p. 43) se a História tem algo a dizer às sociedades contemporâneas, é justamente porque pode dismantelar a mitologia de que o passado sim é que era “bom tempo” de ser vivido, seja porque existia a ordem, seja porque se acreditava na Bíblia, seja porque a família era sagrada. A História pode ir além disso, indicando o padrão e mecanismos da mudança da evolução humana. Em suas palavras,

[...] um projeto dessa ordem exige uma estrutura analítica para a análise da história. Essa estrutura deve estar baseada num único elemento observável e objetivo de mudança direcional nos assuntos humanos, independentes de nossos desejos subjetivos ou contemporâneos e juízo de valor, isto é, a capacidade persistente e crescente da espécie humana de controlar as forças da natureza por meio do trabalho manual e mental, da tecnologia e da organização da produção. [...] qualquer tentativa genuína para dar sentido à história humana deve tomar essa tendência como ponto de partida.

A problemática do presente em relação viva com o passado é a possibilidade de nos ver revelado o jogo de lutas e os elementos constitutivos da revelação da força política. Hoje, quando se complexifica cada vez mais os conhecimentos e as metodologias de alfabetização, por exemplo, não é exatamente e apenas porque houve um desenvolvimento dos conhecimentos psicogenéticos e lingüísticos a que se dedicaram estudiosos das respectivas áreas ou porque a chamada sociedade do conhecimento requer a fluência mais constante dos signos gráficos. Mas antes de tudo, porque a presença dos diferentes grupos sociais, especialmente das classes populares, fez-se presente nos bancos escolares e com isso mostraram que seus diferentes esquemas de percepção e compreensão cognitiva estão entrelaçados com seus próprios processos culturais. Foi necessário compreender que seus comportamentos, seu

modo de compreender o mundo, sua condição material de existência e sua fala – tão estrangeira à cultura escolar – fizeram ruir padrões tão bem definidos do modo de alfabetizar e novas alternativas emergiram desse contexto. Aqui e nas palavras de Hobsbawm (*op.cit.*, p. 37) “a História é, positivamente, a autoridade para o presente”.

Este exemplo nos remete à condição de indicar que nas tendências das produções acadêmicas na História da Educação há, certamente, uma aproximação de temas, problemas e conceitos comuns à História e à Pedagogia do pensamento ocidental, especialmente a partir da idade moderna. Momento em que

as condições de produção da existência humana passam a ser predominantemente social [...] A natureza passa assim, a ser entendida como matéria-prima das transformações que o homem opera no tempo. E a visão do tempo deixa de ser cíclica. Caracterizando-se agora por uma linha progressiva que se projeta para frente, ligando o passado ao futuro por meio do presente. Surge aí a questão de se compreender a causa, o significado e a direção das transformações. A história emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico, busca agora se aproximar de sua historicidade. Além de fazer história, aspira se tornar consciente de sua historicidade (SAVIANI, 2000, p. 8).

A História ganha status de disciplina autônoma¹ pela razão de se ocupar dos fatos e processos sociais ocorridos no corte espacial e institucional (FLAMARION, 1988, p. 47). O desenvolvimento do seu conhecimento objetivo, seu método, problemática e formulação de hipóteses aproximadas ao campo da educação, mais propriamente da história das instituições escolares, não são meros paralelismos ou aplicações diretas de uma ciência para outra, mas, sobretudo, uma relação bastante intrigada entre conhecimento, ideologia e aspectos políticos e econômicos que, de um modo ou de outro, direcionam formulação do pensamento. Assim, enquanto a História privilegiava os fatos

¹ A idéia de História como disciplina autônoma é bastante questionável para a historiografia atual, seu aspecto interdisciplinar está colocado como fundamental para o seu desenvolvimento. Cf. BURKE, P. História e teoria social – SP: Edunesp, 2002.

macro-históricos, a documentação como prova material para reconstruir a evolução dos fatos tal como aconteceram e como forma de comprovação de suas hipóteses, firmava seu propósito de imprimir o caráter de cientificidade à disciplina. O que significa delinear uma concepção racionalista como um único caminho de controlar e dominar a verdade sobre o desenvolvimento e evolução das sociedades humanas (*op .cit.*, p. 53). Do mesmo modo a História da Educação², ao definir as grandes linhas pedagógicas e o direcionamento da educação da civilização moderna, também acreditava firmemente no propósito que para construir a nova etapa da evolução social era necessário o novo homem, tributário do processo educativo. “A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (BOTO, 1996, p. 21).

A construção desses campos de pesquisa no mesmo paradigma posto pela a modernidade significa para Warde (1990, p. 8) um necessário rompimento de fronteiras entre a História e História da Educação, o que a autora chama mais apropriadamente de dissolução ou negação epistemológica e ainda completa:

É certo que a Historiografia da Educação Brasileira deve dispor de fontes, mas pode sugerir temas, provocar interrogações, desnaturalizar o que é dado por assentado. Há revisões teóricas e metodológicas de fundo que os estudos historiográficos podem desencadear, ao operarem a crítica do que já foi produzido, mas, a expectativa de que isso possa provocar a reconstrução da História da Educação está ancorada na tese de que ela deva responder a uma tarefa urgente: dissolver as fronteiras que separam a História da Educação da História, relativas às demais expressão da vida social.

Vemos então que a historiografia e a historiografia da educação em particular assumem um conjunto de problemas, contribuições e objeto de pesquisa próprio do paradigma denominado iluminista ou racionalista que polarizam, em

² Está-se tratando aqui de História da Educação enquanto ciência da educação e também como matéria universitária institucionalizada a partir da segunda metade do século XVIII. Cf. WARDE, M. J.. Contribuição da História para Educação, In **Em Aberto** – Brasília., Ano IX, no. 47, jul/set, 1990.

última instância, “racionalidade” x “irracionalismo”, “idealismo” x “materialismo”, “realismo” x “ceticismo” e “objetivismo” x “subjetivismo”. No Brasil, esta tendência vem firmar-se recentemente a partir da década de 70 com a institucionalização do programas de pós-graduação em educação e algumas iniciativas de órgãos oficiais que promoveram seminários sobre as pesquisas em História da Educação³.

As indagações propostas até aqui não nos fazem conduzir o debate às diferentes correntes teóricas da História e da História da Educação. Reconhecemos a dimensão das questões postas pela chamada pós-modernidade bem como, seu fluxo e refluxo delineados no campo de investigação educacional. Se esboçamos a aproximação do paradigma racionalista nas duas áreas do conhecimento é porque queremos reafirmar, tal como Warde (*op. cit.*), que é preciso inscrever fortemente a história da educação na história total, interrogando o passado a partir da problemática do presente. E isto, o faremos quanto mais reconhecemos que a educação contemporânea mantém diferentes vínculos com a política, economia, cultura e sociedade geral, o que determina o contexto desta prática social. Conhecer-lo, precisar suas determinações, periodizá-lo é fundamental, mas é necessário avançar em suas interrogações: quais as lutas políticas e ideológicas que exigiram e exigem a universalização de ensino? Como as classes populares imprimem sua forma de educar e, por que não dizer, seus processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares? O que está por trás do remarcável fracasso escolar das crianças das classes populares que freqüentam a escola pública?

Responder a esta e outras tantas questões do ponto de vista histórico, consiste em dizer que os processos e as formas educativas estão longe de serem resumidas às formas escolares no sentido estrito do termo (CASPARD,1972, p. 13) e, por isso, entendemos a educação como uma dimensão histórica dos fatos humanos. Aceitar este postulado requer dos historiadores da educação duas

³ Sobre a compilação de trabalhos acadêmicos e eventos que vêm se avolumando em História da Educação sugiro a consulta em LOMBARDI, J. C. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da História. In LOMBARDI, J. C. Pesquisa em Educação. História, Filosofia e Temas Transversais. 2º. Ed. – Campinas – SP: Ed. Autores Associados, HISTDBr; Caçador, SC: UnC, 2000.177p.

posturas metodológicas: a primeira está na razão epistemológica que acabamos de apresentar e a segunda diz respeito mais propriamente à pesquisa em fonte documental que passaremos a discutir no próximo tópico.

O trabalho do historiador da educação no tratamento das fontes documentais

Por documentação entendemos todas as marcas materiais deixadas pelos homens em seu fazer histórico através de suas representações simbólicas, seus signos e as mais diferentes formas de seus registros: as indumentárias, os instrumentos, os monumentos, as artes e as descrições escritas. Langlois e Seignobos (1946, p.45) chamam os primeiros de documentos de traços materiais e os segundos (arte e descrição escrita) de traços de ordem psicológica, ambas passíveis de decifração dos fatos históricos.

A partir desta definição podemos indicar duas características do pesquisador que se dispuser a investigar estas fontes: 1) estar preparado intelectual e psicologicamente para mergulhar num cipoal de documentos quase sempre sem aparelhamento heurístico dos mesmos⁴, especialmente os documentos das escolas brasileiras de todos os níveis, sejam públicas ou privadas. O que se pode imaginar que os esforços despendidos são bastante consideráveis. 2) Estar sensível a todos os tipos de informações que oferece a documentação bem como os diferentes tipos de documentos, pois caso se restrinja apenas aos institucionais certamente encontrará a

resposta que está procurando saber: que o Estado, ou a Igreja, ou outras formas de organização institucionalizadas, por exemplo, são as mesmas que produziram os arquivos

⁴ Por aparelhamento heurístico entende-se: inventário descritivo de arquivos de bibliotecas, museus e outras instituições públicas ou privadas e classificação de documentos. Cf. LANGLOIS, CH. V. e SEGNOBOS, CH. Introdução aos estudos históricos – São Paulo: Ed. Resnascença S.A., 1946, p.28.

que ele vai estudar e que são os principais atores ou principais agentes do desenvolvimento educativo (CASPARD, 1972, p.14).

As fontes não-específicas como cartas, livros pessoais, jornais, podem expressar preocupações de diferentes assuntos que situam o pesquisador mais perto possível do homem comum e de seu tempo. Neste caso, deve estar atento a todos os elementos que emergem a partir do objeto de pesquisa e não se fechar absolutamente nas questões teóricas nem nos dados empíricos que vão surgindo e, assim, rever as hipóteses consensuais (COSTA ALVES, 2003, s/p).

Só estes dois aspectos já são suficientes para ter a clareza da imensa tarefa que se depara o historiador da educação, e torna-se desnecessário dizer que não há regras metodológicas a serem rigorosamente seguidas, na melhor das hipóteses podemos delinear algumas diretrizes gerais da investigação historiográfica em educação. Em primeiro lugar, se faz necessário um aporte teórico constituído dos autores clássicos, da produção de pesquisa sobre o tema em questão e, finalmente, do estado atual da pesquisa em história da educação. Esta condição favorecerá ao pesquisador a construção de sua problemática permitindo, com isso, maior direção diante tantas fontes documentais que, por ora, pode apresenta-se inexploráveis. A problematização claramente formulada é o critério básico para as classificações dos documentos, pois se o pesquisador interessa-se por investigar metodologias de alfabetização nas escolas régias, por exemplo, classificará os documentos segundo seu tema e no conjunto de documentos selecionados, eleger o conteúdo que melhor responde às questões propostas por seu problema.

Um cuidado prévio com as fontes documentais é verificar a autenticidade dos documentos antes de tomá-los como fonte. Isto se faz através da comparação com outros de uma mesma época, observando os traços que os diferenciam e aqueles que os assemelham. Outro aspecto é conhecer os resultados de pesquisas anteriores que reconstituem fatos próximos ao estudado.

A pesquisa histórica, como todas as pesquisas, justifica-se por preencher lacunas do conhecimento ou por contrapor uma leitura já existente. Para dar conta deste requisito do trabalho científico é necessário construir categorias de análise que emergem no diálogo do pesquisador com as fontes permeado pelo problema de pesquisa. As categorias são conceitos que permitem apreender uma determinada realidade e, por isto, precisam ser historicizadas. Há categorias herdadas da própria época em estudo que traz em si traços e práticas imbuídas das marcas de seu próprio tempo. Neste caso, não há categorias atuais que possam substituí-las. São expressões que a própria época cunhou, pois engendradas por determinados processos sociais e históricos e por eles definidas. Assim a historicização destas categorias se faz na medida em que ela explica o fato histórico e o fato explica a categoria. Um exemplo bastante interessante de categoria herdada de uma época são os conceitos de idiota para designar a pessoa com deficiência mental grave, e de louco para designar aquele que perdeu a razão, descritos no *Dictionnaire des Sciences Medicales* pelo médico Esquirol (1818, *apud* BRETAS, 1995, p. 26). Nele encontramos a seguinte definição:

O homem louco é privado dos bens de que outrora gozava: é um rico tornado pobre. O idiota sempre esteve no infortúnio e na miséria. O estado do louco pode variar; o do idiota é sempre o mesmo. Este tem muitos traços da infância, aquele conserva muito a fisionomia do homem feito. Em ambos, as sensações são nulas, ou quase nulas; mas o homem louco, na sua organização e mesmo na sua inteligência demonstra qualquer coisa de sua perfeição de outrora; o idiota é o que sempre foi, é tudo o que pode ser, relativamente à sua organização primitiva.

Tratava-se de uma sociedade cujo cimento ideológico era a fé na razão e no poder da ciência em conhecer e controlar as leis da natureza e do espírito humano, então a necessidade de definir e isolar aqueles que por modos diferentes não possuem a razão e a definição das categorias citadas reflete e retrata a sociedade que aposta na racionalidade e exclui aqueles que são desprovidos dela. Isto talvez explique bastante o caráter tutelar das instituições especializadas em seus respectivos atendimentos, mas que não é assunto deste artigo.

Há também as categorias herdadas do próprio campo intelectual que vai depender do domínio teórico do próprio pesquisador. Estas categorias fundamentam o trabalho do pesquisador e permite o diálogo constante entre presente e passado (COSTA ALVES, 2003, s/p.).

Mas é preciso lembrar que entre os documentos classificados e categorizados há um longo caminho para a construção do fato histórico, como adverte Shaff (1978, p. 307).

No seu trabalho, o historiador não parte dos fatos, mas de materiais históricos, das fontes no sentido mais extenso do termo, com ajuda dos quais constrói o que chamamos fatos históricos. Constrói-os na medida em que seleciona os materiais disponíveis em função de certo critério de valor, como na medida em que os articula, conferindo-lhes as formas de acontecimentos históricos. Assim a despeito das aparências e das convicções correntes, os fatos históricos não são pontos de partida, mas um fim, um resultado.

Não é de se estranhar que de um mesmo material advenham diferentes interpretações como resultado da subjetividade do pesquisador e do conhecimento objetivo sobre a sociedade a qual está inserido e, a despeito dela, procura sistematizar tais conhecimentos. Como já afirmamos no primeiro tópico deste artigo, a subjetividade e a objetividade não existem independentemente da atividade e do modo da produção dominante, uma vez que por meio destas podem ocorrer os processos de subjetivação e objetivação. Assim entendemos que, mesmo os procedimentos formais, não são apenas uma questão de técnica, mas o resultado do trabalho científico que retifica incessantemente o modo do conhecimento e os órgãos sensoriais dos intelectuais envolvidos (GRAMSCI, 1999, p. 173).

Em outras palavras, as transformações conceituais das ciências transformam a própria relação do cientista com seu objeto de pesquisa e com a sociedade (PRIGOGINE e STENGERS, 1997, p. 4-14). O historiador da educação ao tomá-la como prática social, como uma concepção de mundo, não indagará mais se esta prática formará tal ou qual homem para tal ou qual sociedade, mas,

antes, qual o tipo histórico de prática, de homem e de sociedade se está tratando? E, deste modo, aproximar seu diálogo às diferentes interrogações que, de forma difusa, já estavam colocadas por homens e mulheres de uma época.

Os esforços são inauditos, pois é preciso lembrar que há ainda um território indevidado de pesquisa na história da educação, tanto de períodos anteriores com também de períodos recentes, ainda não explorados que correm o risco de se perder ao poder roedor das traças e à incúria burocrática administrativa. Sabemos que não são apenas os documentos institucionais fontes de pesquisas, rotinas não documentadas oficialmente, hábitos que se extinguíram, monumentos, indumentárias e até mesmo vestimentas poderiam eventualmente trazer informações interessantes sobre a educação e a escola brasileiras de uma dada época. Há todo um trabalho a se construir e um vasto campo a se investigar. Que não falte a nós, estudiosos da educação, entusiasmo para o trabalho, inteligência para a organização e vontade para a transformação.

Referências bibliográficas

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa** – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BURKE, P. **História e teoria social** – SP: Edunesp, 2002.

BRETAS, S. A. **Um estudo sobre grupos de mães atendidos em instituições especializadas no atendimento à criança excepcional: a construção da reciprocidade** – Campinas, Dissertação de Tese, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1995.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à história**; 6º ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

COSTA ALVES, C. M. **Os arquivos e a construção de categorias de análises na História da Educação**. Mini-curso apresentado durante a XXVI ANPEd, 5 a 8 de out. de 2003.

CHESNAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Sobre história e historiadores – São Paulo: Ed. Ática, 1995

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Vols 1 - Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1999.

HOBBSBAWN, Eric. **Sobre História** - São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LANGLOIS, CH. V. e SEGNOBOS, CH. **Introdução aos estudos históricos** – São Paulo: Ed. Resnascença S.A., 1946, 242 p.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento – 7º. Ed – São Paulo: Ed. Cortez.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Pesquisa em Educação**. História, Filosofia e Temas Transversais. 2º ed. - Campinas-SP: Ed. Autores Associados, 2000.

PRIGOGINE, I. STENGER, I. **A nova aliança**. – Trad. Miguel Faria e M. J. Machado Trincheira. Ver. J. P. Mendes – 3º. Ed. – Brasília: Ed. UnB, 1997.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Violência de gênero - lugar da práxis na construção da subjetividade in **Lutas Sociais** - Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS), (2): 43-58, - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

SANFELICE, J.L; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. **História da educação**. Perspectiva para um intercâmbio internacional. Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, L. (orgs.) **História e História da Educação** – 2º. Ed – Campina: Ed. Autores Associados: HISTEDBr, 2000. 141 p.

SHAFF, Adam. **História e verdade** – São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1978.

VAIDERGORN, José; **As seis irmãs**. As faculdades de Filosofia, Ciências e Letras -Institutos isolados do ensino superior do Estado de São Paulo - 1957-1964. Alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior de estado de São Paulo - Campinas, SP: Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

WARDE, M. J.. Contribuição da História para Educação, In **Em Aberto** – Brasília, Ano IX, no. 47, jul/set, 1990.