

# Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação ?

---

## From whom and what testify the sources of History of Education?

Dario Ragazzini \*

Tradução de Carlos Eduardo Vieira\*\*

### RESUMO

Este artigo discute questões sobre a identificação, o uso e a relação do historiador com as fontes nos estudos de História da Educação. Aborda a tipologia das fontes e seus diversos pesos probatórios. Mostra como, no trabalho historiográfico, é decisivo compreender os diversos níveis relacionais que perpassam o processo de construção da fonte histórica. Prioriza a análise sobre as relações nas quais nasce e se produz o documento, as relações que, no âmbito dos acontecimentos, selecionam o documento e as relações do historiador/ intérprete com as suas questões e com os destinatários de seus estudos.

*Palavras Chaves:* fontes, História da Educação, teoria da história.

### ABSTRACT

This article discusses questions about identification, using, and relation of the historian with sources in Educational History research. It treats about typology sources and their evidence strength. It shows how historiography work is decisive to understand the diverse relational levels that go through the building process of historical source. This article prioritize those analysis about relations in which documents are born and produced, the relations that in the events context select documents, and historian/interpreter relations with their questionings and with their research addressees.

*Key-words:* sources, Education History, theory of history.

---

\* Professor Dr. de História da Educação, da *Università degli Studi di Firenze*, Departamento de Ciência da Educação. Endereço Eletrônico: [dario.ragazzini@unifi.it](mailto:dario.ragazzini@unifi.it)

\*\* Doutor em História da Educação, Professor da Área Temática de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Endereço eletrônico: [ceveira@educacao.ufpr.br](mailto:ceveira@educacao.ufpr.br).

## Falamos sempre em fontes, mas o que é uma fonte?

Esse é um tema clássico e permanente da historiografia e, sobretudo, da teoria da história. A identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa, além de portarem a identidade e a autocompreensão da pesquisa histórica.

Por um lado as fontes não falam *per se*. São vestígios, testemunhos que respondem - como podem e por um número limitado de fatos - às perguntas que lhes são apresentadas. 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 a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou de 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.<sup>1</sup>

As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais.

## As fontes como complexo estratificado de layers

A fonte pode ser representada, a partir de uma metáfora própria da informática, como o resultado de *layers*, camadas sobrepostas, isto é, como um complexo estratificado composto de vários níveis de relações, no qual todos os elementos que compõe cada um dos níveis estão correlacionados e, contemporaneamente, qualquer um dos níveis, bem como os seus elementos constituintes, estão correlacionados com os níveis superiores e/ou inferiores.

---

<sup>1</sup>N.T. No original o autor utiliza a expressão, própria da língua italiana e inexistente no português, *accertabilità* para conceitualizar essa possibilidade de o historiador produzir, a partir das fontes, um conhecimento acertado, verificável, sobre o passado.

Trata-se de uma superposição de estratificações históricas, infinitas e numerosas tanto quanto as escansões temporais utilizadas para decompô-las.

Quais são os níveis essenciais? A meu ver, são três os principais:

1. As relações nas quais nasce e se produz o documento;

2.1 As relações que, no âmbito dos acontecimentos, selecionam o documento (casuais, intencionais, preterintencionais);

2.2 As relações que no âmbito dos acontecimentos, conservam, inventariam, catalogam o documento;

3. As relações do leitor-intérprete com as suas questões e com os destinatários dos seus estudos (estado da pesquisa, hipóteses, resultados, metodologia, interesses, estilo etc.).

Na fase final do trabalho todos os níveis horizontais são superpostos e se apresentam, ao olhar espontâneo e ingênuo, como um dado unitário, absoluto. Na realidade, em tal caso, os níveis horizontais, polimórficos e cronologicamente sedimentados, são lidos somente verticalmente, a partir do último nível, de modo unívoco e unitário. Não obstante, é possível ler os infinitos níveis inferiores de modo apropriado, diferenciando-os de forma a reconhecer, atribuir, distinguir, selecionar e interpretar <sup>2</sup>.

Ao representarmos o trabalho historiográfico como uma ponte entre o presente e o passado - que adquire a sua estabilidade à medida que estabelece um balanceamento adequado entre a localização, a leitura e o emprego das fontes, de uma parte, e a determinação dos problemas historiográficos, a construção e o uso dos esquemas interpretativos —, chegamos à conclusão de que a relação do historiador com as fontes é uma das bases, um alicerce fundamental da pesquisa. A relação com as fontes é a base sobre a qual se edifica a pesquisa historiográfica.

A partir dessa perspectiva, é contestada 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. Todavia, contemporaneamente, também é contestada a concepção que enfatiza demasiadamente o papel subjetivo do intérprete na abordagem e no uso das fontes. Se do primeiro risco estamos, hoje, mais advertidos, quanto ao segundo, permanecem presentes os riscos de estabelecermos 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.

Repito que se a respeito do primeiro risco - de uma exaltação ingênua da objetividade das fontes - somos, hoje, relativamente mais conscientes, é do

---

<sup>2</sup>Nesse momento impõem-se as questões da condição e da competência da leitura, assim como do grau de *accertabilità*, ou seja, capacidade de produzir conhecimento acertado sobre o passado.

segundo risco - o de uma ênfase inadequada dos aspectos subjetivos - que devemos estar precavidos. 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. Em outras palavras, é preciso revelar claramente todas as relações que compõem a cadeia que leva do sinal do passado ao signo, à significação, à interpretação da história. Nesses termos, faz-se necessária uma discussão sobre os problemas das fontes para uma História da Educação, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática de pesquisa.

Agrada-me repetir que o trabalho historiográfico não é atinente à verdade, mas à certeza. Essa distinção não está situada na dicotomia entre o verdadeiro e o falso, mas entre o acertado e o não acertado, ou melhor, entre os diversos graus de acertos possíveis. Sem a referência às fontes, de uma pesquisa sobre a possibilidade de acertar se passa a uma pesquisa sobre o verdadeiro, isto é, de uma perspectiva histórica se passa a uma perspectiva filosófica, que é uma coisa totalmente diversa <sup>3</sup>.

### **Tipologia das fontes ou tipologia das pesquisas?**

Somente neste momento, podemos adentrar o labirinto das discussões sobre a tipologia e a caracterização das fontes. Uma análise das várias formas de classificação das fontes - diretas e indiretas; escritas, iconográficas e orais; quantitativas e qualitativas; seriais e estatísticas - parece-me pouco interessante. A meu ver, é mais importante, nesse momento, explicitar as relações que existem entre a variedade das fontes e os intentos de pesquisa, entre as perguntas impostadas pelo historiador e o público que ele pretende atingir, entre o que o historiador procura e como ele demonstra ter encontrado e, somando-se a todos esses aspectos, a questão: a quais objetos historiográficos correspondem as fontes, aos fatos únicos ou à história política, à história social ou à história econômica?

As fontes, contemporaneamente, são lidas a partir de múltiplas relações, tais como as relações subjacentes à sua produção, seleção, modo de reunião, conservação e, também, de forma comparativa, na perspectiva de encontrar reiteração ou especificidade diferencial. Comparação não somente

---

<sup>3</sup> Esta crítica não cabe à história da filosofia ou à história das idéias, pois essas também trabalham com fontes e com procedimentos metodológicos específicos.

com as outras fontes análogas-homólogas ou heterólogas, mas também com os outros lugares de produção, com os outros momentos de transmissão, com os outros estudos que as interrogaram. O que significa dizer - retornando aos três níveis anteriormente citados, ou seja, o da produção da fonte no seu contexto específico, da sua seleção-conservação no tempo e da sua interpretação no presente - que as relações não são sempre horizontalmente e verticalmente unívocas, mas sim com graus diversos de força e de significância, além de graus diversos de contradição e tensão intrínseca e recíproca.

## **Os conteúdos das fontes**

Podemos dizer - considerando os três níveis de estratificação e, sobretudo, interpretando as suas relações horizontais como mensagens - que todas as relações que permeiam o processo de reconhecimento e interpretação das fontes devem ser decodificadas nos seus aspectos de denotação e de conotação, isto é, de conteúdo significado e de conjunto de significantes. O que quer dizer também decodificar, em determinados casos, quando e como o conotado se torna denotado nos níveis sucessivos e como são apreendidos pelo historiador. Em última análise, o historiador é o receptor final da mensagem e, ao mesmo tempo, produtor da mesma. De seu contexto o historiador interroga, relê e escuta os níveis contextuais precedentes, narrando e explicando aos seus contemporâneos as suas mensagens. O trabalho historiográfico, no seu último estágio, se materializa em um texto que tem os seus editores, os seus leitores e os seus críticos, ou seja, surge uma nova mensagem com denotação e conotação.

Darei um exemplo para me explicar melhor. Um exame escolar foi conservado para testemunhar o desempenho de um estudante e a própria regularidade do exame. O seu conteúdo, a sua denotação, é a nota conferida ao aluno e a sua correspondência com as questões do exame, assim como a correspondência da forma como foi estruturado o exame em relação aos modelos escolares estabelecidos para a avaliação. A sua conotação concerne à cultura escolar implícita a qual o exame se refere, à cultura que confere o sentido oficial ao documento. Quando esse documento é identificado e usado como fonte histórica - não mais como fonte de avaliação escolar —, ele é reconhecido, sobretudo, pela sua conotação. É a conotação do documento que é estudada e utilizada pelo historiador. O documento interessa pela cultura escolar que ele exprime, pelo que ele testemunha sobre o professor que escolheu um tipo específico de exame, o corrigiu e o julgou de uma

determinada forma; ou mesmo, sobre o que ele testemunha sobre o aluno, por motivos diversos daqueles que determinaram a sua conservação. A atenção do historiador pode recair, por exemplo, sobre o tipo de papel utilizado no exame, entre outras informações que estão contidas no documento. Os interesses sobre o documento são diversos daqueles que determinaram inicialmente a sua conservação. O aspecto de interesse principal vem da conotação, menos que da denotação. O implícito e o não intencional se tornam interessantes. O reconhecimento e a interrogação historiográfica dos documentos, das fontes, não depende dos critérios utilizados originalmente para a sua conservação.

Analogamente, um documento produzido por um funcionário burocrático de alto escalão, muito freqüente nas documentações escolares, não vale somente pelo o que está escrito, *sic et simpliciter*, mas sim porque o documento testemunha as expectativas daquele que o produziu. É esse conjunto de expectativas que se apresenta como o conteúdo da fonte para o historiador. Se esse procedimento é possível e legítimo para toda a documentação escolar, isso é particularmente interessante para a análise da época do fascismo na Itália, à medida que a pressão hierárquica e a proclamação da pronta correspondência às expectativas dos escalões superiores foram particularmente extensas e profundas.

Por fim, a mesma operação pode ser utilizada para as fontes intencionais, isto é, para as fontes criadas, selecionadas e conservadas com o objetivo de demonstrar aos contemporâneos e afirmar, nos anos imediatamente seguintes, os aspectos gratificantes, positivos considerados pelos que selecionaram e conservaram os documentos como significativos, ou seja, uma escola que quer testemunhar a sua própria qualidade, um regime político que quer exibir os seus resultados. No caso italiano, o exemplo vem das inúmeras e pomposas demonstrações de êxitos didáticos sucessivos à Reforma Gentile<sup>4</sup>. Esse tipo de demonstração não testemunha como era a escola, mas como o poder e as várias autoridades e até os professores pensavam que deveria ser descrita a escola, a sua pedagogia, a adesão ideológica e emotiva dos estudantes aos seus valores.

## **As fontes da história e para a história da escola e da educação.**

---

<sup>4</sup> N.T. Giovanni Gentile foi ministro da Instrução Pública, no primeiro ministério de Mussolini, e promoveu uma ampla reforma educacional na Itália a partir de 1923.

Para discutir a história da escola e da educação, a partir das discussões sobre as fontes, devemos considerar dois aspectos: a) as fontes *para* a história da escola e da educação, que auxiliam a interpretar e a escrever essa história; e b) as fontes *da* escola, ou seja, aquelas que provêm diretamente das práticas escolares.

### *As fontes para a história da escola e da educação.*

Em termos gerais, a historiografia não procede jamais restrita às linhas internas dos problemas de pesquisa. A própria concepção da historiografia como explicação das relações complexas, internas e externas ao objeto, exige uma aproximação entre diferentes contextos. Em outros termos, a história da escola se escreve, também, a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas e da jurisprudência, da administração pública, dos balanços econômicos, enfim, de um conjunto de fontes que provêm muito mais da história legislativa, do direito, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, que da história da escola e da educação.

Em segundo lugar, os nossos conceitos de escola, de educação e de educação intencional não estão, de forma anacrônica, fixados e definidos pelo passado. Pois, tomando como referência o tema da pesquisa, são utilizadas todas as fontes, mesmo as que não são provenientes daquilo que era considerado relação educativa no passado ou do que é considerado como tal no presente. Por exemplo, as assinaturas dos registros matrimoniais, estudadas com o objetivo de determinar os níveis de alfabetismo em relação às profissões em uma determinada época, são fontes, a justo título, *para* a história da escola e da educação.

### *As fontes da história da escola e da educação*

São fontes identificadas e individualizadas pela sua procedência. Elas podem ser lidas no âmbito da História da Educação e/ou de outra temática histórica. A título de exemplo, os cadernos das crianças da escola primária Maria Maltoni, em San Gersolè, podem ser lidos como fontes para uma particular história da didática, mas podem ser lidos também - e foram de fato lidos - como fontes capazes de auxiliar na compreensão da vida cotidiana dos camponeses toscanos, isto é, como fontes heteronômicas no que diz respeito à sua produção e preterintencionais no que tange à sua conservação.

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. Não explico os *balilla*<sup>5</sup> sem a escola fascista, ou a escola fascista sem o livro de texto único, assim como a política escolar do regime sem o partido único. Não explico 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.

### **Quais fontes e para quais pesquisas?**

As fontes têm diversos níveis de consistência numérica, tipológica e geográfica, além de diferentes pesos probatórios. Portanto não surgem equivalentes, ainda que em determinados casos tornem-se equivalentes na sua sobrevivência no tempo.

---

<sup>5</sup> Adolescentes italianos que se vestiam e se comportavam como militares.



Da mesma forma, assumem diferentes valores na impositação da temática e dos intentos da pesquisa. Uma fonte oficial e uma testemunha oral não têm o mesmo valor, mas, atenção, o valor de uma ou de outra só pode ser corretamente determinado em relação ao problema pesquisado. Poucas fontes homogêneas não oficiais podem ter mais peso do que muitas fontes oficiais e vice-versa. Para uma pesquisa quantitativa muitas fontes tratadas adequadamente valem mais do que poucas, embora poucas fontes homogêneas no âmbito territorial, podem valer mais do que relativamente muitas provenientes de âmbitos incomensuráveis entre si. As fontes diretas têm maior valor probatório do que as fontes indiretas se o testemunho revela problemas propriamente e legitimamente considerados no seu contexto, enquanto que, de forma oposta, pode ter maior peso o testemunho indiciário ou indireto quando a questão discutida é objeto de censura ou tratada de forma restrita em um determinado contexto político e cultural.

As pesquisas selecionam as suas fontes por razões temáticas ou de método: as fontes da história da arte não são as mesmas utilizadas pela história jurídica, as fontes da história da escola não são as mesmas utilizadas pela história da filosofia da educação; ainda que possam ser compartilhadas, os tratamentos são diferenciados. Da mesma forma que as fontes para uma história quantitativa não são as mesmas utilizadas em uma história prosopográfica, enfim, as fontes para uma história econômica não são as mesmas utilizadas na história das idéias, ainda que os vínculos e as conexões sejam inevitáveis e, mesmo, desejáveis.

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 deste local, não obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais e com o abstrato *medium* de referência que é a história nacional. Muitos temas de pesquisa histórica, tais como: história da cultura docente, das profissões, são particularmente sensíveis à história dos contextos operativos, sem os quais não se compreende 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 distribuíam essas horas, com quais livros, com quais cadernos, com quais objetivos, não se compreendem os programas nacionais, não se compreendem as reivindicações sindicais dos professores, não compreendemos o que era a instituição escolar.

A história da pedagogia não nos serve muito, é necessário uma história das práticas didáticas e dos usos e costumes educativos. O quanto é revelador, por exemplo, a análise dos regulamentos escolares austro-húngaros,

na escola italiana setentrional, que normatizavam a forma como as crianças deviam se levantar dos bancos, a forma como deviam reverenciar o colega que retornava ao seu lugar, como procediam para ir ao banheiro, como deviam sair da escola, como deviam se comportar fora da escola, etc.

Das instituições singulares à escola como instituição geral, há um percurso que devemos percorrer não somente comparando a história das escolas singulares com os estudos de história institucional, com a história geral da escola, mas também revivificando a história geral da escola com as aquisições historiográficas produzidas nas histórias escolares locais. Logo, podemos passar do estudo das fontes singulares à comparação e à seriação das fontes. As minhas fontes se tornam meios para construir novas fontes, bem como propiciar novas indagações. A construção de uma série estatística demanda a integração quantitativa de muitas fontes até chegarmos a sua classificação. A fonte de referência - se o meu tema não é um fato único, mas o problema, o fenômeno, o processo, a constante e a exceção à constante - torna-se o andamento estatístico, que é fonte tanto quanto as subfontes utilizadas para construí-lo.

## **Graduação do uso das fontes**

Os estudos histórico-educativos - que gozam finalmente de uma certa competência e de uma relativa pertinência própria - combinam considerações historiográficas ora de importância eminentemente histórica, ora pedagógica, ora legislativa. Não obstante, os estudos dos problemas histórico-educativos foram produzidos a partir dos marcos estabelecidos pelo saber historiográfico acumulado, isto é, tomando como referência a história da pedagogia e as situações próprias dos contextos legislativos vigentes.

Considerando que, guardadas as devidas diferenças, a referência à história é diferente no âmbito de uma história da filosofia da educação em relação a uma história social da educação, assim como é diversa a referência à história da pedagogia em relação à história política ou didática, logo, permanece a impressão - difícil de superar diante de estudos quantitativamente numerosos e diferenciados - que prevaleceu, nos estudos histórico-educativos, um modo de proceder que escolhe o problema da pesquisa tomando como referência os conhecimentos históricos adquiridos - da história da pedagogia à história legislativa - de maneira tal que a fonte entra como reforço do objeto de estudo ou mesmo como via para uma utilização artificiosa da historiografia de referência. Em outros termos, temos duas sensações: aquela de um salto

demasiadamente repentino entre a fonte e a referência interpretativa e aquela de um uso demasiadamente singular da fonte.

Necessitamos, portanto, de um uso graduado das fontes. Os dados de uma escola não explicam o conjunto da pedagogia geral de uma época e, muito menos, o contexto histórico geral e a legislação vigente. Por exemplo, um caderno escolar da época do fascismo na Itália abruptamente correlacionado ao idealismo pedagógico, ao fascismo como regime, à Reforma Gentile ou aos seus desdobramentos sucessivos. Da mesma forma que não se concebe um título de uma redação dos fins do século XIX correlacionado diretamente com o positivismo pedagógico, ou à época - para usar uma típica expressão da história política italiana - de domínio político da *direita histórica* na condução do Estado italiano. O historiador precisa ser capaz de desvelar todas as passagens que o conduzem da fonte aos diversos graus do contexto, de utilizar as fontes e os estudos correspondentes àquelas fontes de forma graduada. Para isso são necessárias uma metodologia e uma teoria historiográfica apropriadas.

É necessário retornar às fontes - em determinados casos, buscar pela primeira vez as fontes - para produzirmos uma tipologia e níveis de generalizações relativos e contextuais que admitam as exceções. E, ao mesmo tempo, correlacioná-las a outras graduações do contexto político, pedagógico, legislativo etc. A questão que se apresenta é: podemos verdadeiramente relacionar os cadernos escolares, da época fascista ou giolittiana, com o regime político e a sua ideologia? Em outros termos: é possível relacionar diretamente uma fonte tão específica com um quadro geral da história política ou social?<sup>6</sup>

Existem contextos específicos de produção, de seleção e de conservação dos documentos que necessitam ser inseridos em diferentes níveis de graduação contextual, que não podem ser expressos em termos demasiadamente gerais, senão como uma aproximação que não pode ser considerada propriamente como o contexto histórico de referência. O retorno às fontes é impraticável sem uma historiografia diferenciada, ao passo que existe uma incomensurabilidade entre as fontes singulares, ou fontes de número reduzido, e o contexto universal. Rigorosamente, o uso dessas expressões gerais - idade *giolittiana*, fascismo - não caracteriza um contexto, mas um indicador síntese, uma ênfase a uma referência que pode e deve ser usada somente com a devida equivalência de graduação dos níveis contextuais, de forma que se possa estabelecer periodizações mais precisas,

---

<sup>6</sup> N. T. Giolitti, (1842-1928), político italiano que exerceu grande influência na direção do Estado Italiano no primeiro quadrante do século XX, compondo vários ministérios na condição de Primeiro Ministro.

contextualizações por área geográfico-histórica, determinações baseadas nas estruturas do território, na atividade prevalente, enfim, no contexto social específico.

De outra forma, o retorno às fontes é um jogo de prestidigitação e, ao contrário do rigor, introduz uma forma de retórica: eis o período histórico, eis a sua ideologia pedagógica, eis a legislação e - *voilà* - eis a fonte que testemunha todos esses aspectos, a qual, precisamente testemunha de forma abstrata e presumida, sem poder dar conta de todas as passagens intermediárias e dos diversos graus de generalização e contextualização necessários.

Eis porque, paralelamente ao levantamento de novas fontes, é necessário um esforço para correlacioná-las, de maneira a encontrar os grupos de correspondência, as tipologias, as exceções e os relacionamentos recíprocos.

## **As fontes na pesquisa e na publicação dos seus resultados**

Naturalmente todo esse esforço de análise das fontes - que possibilita estabelecer uma tipologia, bem como correlacioná-las e graduá-las - não é sempre um trabalho que possa ser colocado sobre os ombros de um único pesquisador ou de uma única obra. Contudo, o que conta efetivamente na implantação do trabalho de pesquisa histórica, quando esse tem consciência dos problemas acima indicados, é o como o historiador procura resolvê-los. Recorrendo a pesquisas de outros, verificando a correção e a fidedignidade dos seus dados, comparando-os, confrontando-os, criticando-os. Declarando quando e em que condição é possível produzir resultados acertados e se existem referências suficientes às fontes ou quando tais referências são ainda insuficientes. Revelando quando a pesquisa se apóia sobre resultados, quando sobre quase-resultados, quando sobre hipóteses com graus diversos de plausibilidade e de capacidade de verificação; quando recorre à pesquisa direta, quando à pesquisa de sínteses e qual a relação entre uma e outra. A pesquisa não é um belo mapa, definido e preciso, mas sim um mapa no qual partes bem representadas se alternam com partes menos representadas, zonas em escalas pequenas se entrelaçam com zonas em escalas maiores. Sobre o mesmo mapa incidem muitos visuais, com graduações em escala diversa, além de não ser garantido a sua identidade de representação com outros mapas.

Por outro lado, é sempre necessário recordar que existe uma discrasia entre o trabalho de pesquisa e o trabalho de publicação dos resultados. O trabalho de pesquisa tem as suas condições objetivas e subjetivas, mas

também a escritura está condicionada pela sua produção, ou seja, pelo processo de comercialização - com os seus custos, o seu investidor e promotor, o seu mercado e o seu preço - assim como pela individualização do público de leitores e/ou pela assunção psicológica, por parte do autor, dos seus destinatários de referência. Por isso a relação entre a pesquisa e as fontes não é a mesma relação estabelecida entre o texto publicado e as fontes. O texto publicado não se reporta ao trabalho de construção das hipóteses, às questões norteadoras, ao processo da verificação,<sup>7</sup> pois expõe as hipóteses, as questões norteadoras, o processo de verificação sempre em relação aos resultados finais. No texto final as referências se tornam, inexoravelmente, abreviadas: mas como reproduzir tudo? Como indicar detalhadamente todos os aspectos utilizados?

Em tal mudança de contexto as fontes mudam de caráter: de elementos probatórios, no âmbito da pesquisa, tendem a tornarem-se, na relação com os leitores, elementos de explicação do assunto, dos procedimentos, das interpretações, das teses demonstradas. Mas o que conta, repito, é que, mesmo nesse contexto de comunicação da pesquisa e dos seus resultados, permanece visível o quadro interpretativo utilizado, os parâmetros da análise, bem como o retorno controlado às fontes que sustentam as conclusões.

Por outro lado, temos a historiografia de péssima qualidade e a péssima divulgação historiográfica, que introduz um curto circuito entre os quadros gerais e a fonte exibida, transformada de exemplar e plural - proveniente de procedimentos e provas bem mais complexos - em demonstrativa e singular, já que admitida como emblemática, sem a demonstração dos motivos que levaram aos valores atribuídos, sem as necessárias comparações e definições dos graus de significância e, sobretudo, sem a explicitação dos contextos e das passagens historiográficas que conduzem do concreto das fontes ao abstrato da fonte singular e da síntese histórica.

## **Prática de documentação, pesquisa e circulação de idéias**

Por todos estes motivos até agora expostos, é de grande importância o desenvolvimento de uma consciência e de uma prática documentária de individualização, catalogação e conservação dos documentos. As novas

---

<sup>7</sup> Compreendidas aqui as hipóteses descartadas, inférteis, inconcludentes.

identidades da História da Educação foram muito discutidas, assim como as possibilidades de uma aproximação inovadora com a história da escola, contudo, enquanto permanecemos sem uma prática de documentação adequada, permaneceremos no âmbito das discussões acadêmicas ou do pioneirismo. Uma historiografia mais sofisticada requer uma inovação no uso das fontes e isto não será possível sem uma nova prática de pesquisa, uma nova prática arquivista e uma nova sensibilidade documentária.

Por outro lado, uma nova historiografia e uma nova cultura arquivista-documentária não poderão se desenvolver sem instrumentos de difusão e circulação das informações, tais como catálogos e coletâneas para a divulgação dos dados e dos resultados das pesquisas; de outra parte, tais instrumentos de divulgação deverão ter o seu público específico e some-se a tudo isso a necessidade de graduar tais instrumentos por níveis de cientificidade e de articular as relações entre a pesquisa e a divulgação.

Apesar de todas as possibilidades abertas para a pesquisa histórico-educativa, encontramos hoje diante do seguinte paradoxo: tanto mais científico e rigoroso um estudo, tanto mais resulta impúblicável e ilegível. Parece que nos distanciamos de uma fase, particularmente vivida pela Itália, na qual as revistas de cultura e de setores desenvolveram um papel particular e definido na circulação das idéias, não se restringindo somente aos especialistas, assim como declina o papel de certas prestigiosas editoras de cultura, que desenvolviam um trabalho de divulgação e de difusão de trabalhos rigorosos. A cientificidade se complexifica e, com isso, acentua-se a separação entre os especialistas encarregados do trabalho de pesquisa e o público genérico dos homens cultos. Daí a necessidade de instrumentos e modalidades novas de divulgação para definir a presença da história na consciência geral e da historiografia no saber difuso.

### **Last, but not least**

Não há tanta advertência sobre uma coisa que sempre tivemos presente, senão quando ela começa a desaparecer. Por exemplo, nunca se falou tanto dos valores dos dialetos na Itália como no período em que eles começaram a desaparecer. Daí, talvez, a emergência desta nova consciência em torno das fontes da escola e para a história da escola surja de uma sutil, inquietante e implícita percepção de que a escola, assim como a conhecemos na Europa no grande período da sua história moderna, tenha percorrido a sua parábola.

É a parábola que vê a escola se constituir em instrução, passando depois a depositária única e privilegiada do saber de difusão até atingir a sua condição contemporânea de agência formal, que vive no mar das agências informais, tais como a televisão e as redes telemáticas. Da mesma forma, vemos mudar o seu objetivo: de depositária institucionalmente destinada à transmissão a lugar de organização, avaliação e verificação dos fluxos informativos da vida. A *fadiga de Sísifo*, para dizê-la com Bernfeld, foi sempre e permanece hoje a mais forte metáfora do trabalho do educador.<sup>8</sup>

Somado a tudo isso, percebemos os sinais de uma possível modificação estrutural que poderá culminar na desinstitucionalização, destruição e pulverização da escola. Uma forma de desescolarização, não mais segundo as ilusões utopistas de uma corrente dos anos setenta, mas segundo uma nova lógica tecnocrática que não se preocupa com aqueles aspectos que - mesmo com todos os limites testemunhados pela sua história - constituíam as questões em torno das quais giravam as discussões e as políticas escolares, ou seja: qual o acesso ao saber e à cultura e qual a sua finalidade? Não existe, talvez, entre nós a consciência de que a distância entre cultos e incultos, informados e desinformados - que em anos passados parecia diminuir na Europa - seja de novo fortemente encaminhada para uma separação radical e profunda?

Agrada-me ver estas questões também como um sinal de alerta nesta direção.

*Texto recebido em 01/01/2001*

---

<sup>8</sup> N.T. Fadiga de Sísifo ou sisifismo significa o eterno recomeço de alguma coisa. Sísifo, filho de Éolo e Rei de Corinto, segundo a mitologia grega, foi condenado no inferno a transportar uma enorme pedra para o cume de uma montanha, de onde a pedra caía e ele era obrigado a recomeçar o seu trabalho.