



INVESTIGAR, INTERVIR E PRESERVAR EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES
JOAQUIM PINTASSILGO

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES, professor associado com agregação do Departamento de História e Estudos Políticos e Internacionais da Faculdade de Letras do Porto. Investigador do CITCEM – Centro Interdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” e coordenador do grupo Memória, Património e Construção de Identidades. Membro da Direção da Associação de História da Educação de Portugal. Autor de várias obras e artigos sobre História Contemporânea de Portugal, História da Educação, Educação Histórica e Cinema, Didática e Cultura.

JOAQUIM PINTASSILGO é Doutor em História pela Universidade de Salamanca (1996), Mestre em História Cultural e Política pela Universidade Nova de Lisboa (1987) e Licenciado em História pela Universidade de Lisboa (1982). É atualmente Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É autor, coautor ou organizador de obras diversas, em particular nas áreas da História da Educação e da História da Cultura.

INVESTIGAR,
INTERVIR E PRESERVAR
EM HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES
JOAQUIM PINTASSILGO

Título: *Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação*

Coordenação: Luís Alberto Marques Alves
Joaquim Pintassilgo

Fotografia da capa: by Scala

Design gráfico: Helena Lobo | www.hldesign.pt

Co-edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»
HISTEDUP – Associação de História da Educação de Portugal

ISBN: 978-989-8351-67-8

Depósito Legal: 422811/17

Paginação, impressão e acabamento: Sersilito-Empresa Gráfica, Lda. | www.sersilito.pt

Porto

Março 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

SUMÁRIO

Introdução – Investigar, intervir e preservar em história da educação	7
Joaquim Pintassilgo / Luís Alberto Marques Alves	
CONFERÊNCIA DE ABERTURA E DE ENCERRAMENTO	
Entre história e educação – historiografia e história da educação em Portugal e Brasil	17
Justino Magalhães	
História da educação como arqueologia: cultura material escolar e escolarização	45
Diana Gonçalves Vidal	
INVESTIGAR	
Entre a pesquisa administrada e a prática do artesão: uma aventura, uma vontade, um projeto	65
Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	
O governo da cognição: emergência histórica do dispositivo curricular e pedagogização do conhecimento	79
Jorge Ramos do Ó	
INTERVIR	
In(ter)venções: a história da educação como campo disciplinar e de pesquisa	113
Terciane Ângela Luchese	
História da educação: uma maneira de pensar para melhor intervir	131
David Justino	
PRESEVAR	
Pesquisa histórica e arquivos pessoais: o exemplo do arquivo Gustavo Capanema	141
Angela de Castro Gomes	
Preservar a herança educativa: desafios, limites e intervenção	153
Margarida Louro Felgueiras	
NOTAS BIOGRÁFICAS	171

INTRODUÇÃO – INVESTIGAR, INTERVIR E PRESERVAR EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

JOAQUIM PINTASSILGO*

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES**

O nosso caminho é sempre fruto da nossa história e da nossa herança. Para o percorrer precisamos do presente onde nos contextualizamos, nos identificamos e nos afirmamos. Os encontros são locais de partilha, de convívio, de consolidação e de criação de agendas para o futuro. Os Congressos Luso Brasileiros de História da Educação têm sido tudo isto e tudo o que não é possível circunscrever em palavras. As suas memórias só poderão ser mais perenes se conseguirmos materializa-las em produtos que hoje podemos ler, amanhã rever e depois alguém constituir como objeto de estudo.

O Porto em 2016 serviu de palco a mais um destes encontros onde, sob o lema **Investigar, Intervir e Preservar**, procuramos reafirmar o que nos une enquanto agentes de um espaço de investigação, mas também aquilo que nos diferencia em termos de produtos, de técnicas, de metodologias, em suma de uma identidade cultivada na autonomia. A ordem por que decidimos elencar a agenda do encontro remete-nos também para a hierarquia de importância que concedemos a cada um. Investigar como um quadro epistemológico específico que convirá sempre rever e afinar. Intervir porque, desde há algum tempo, importa reivindicar um espaço de intervenção social. Preservar porque na volatilidade das coisas importa defender a cultura material escolar e exigir a sua permanência física num mundo cada vez mais virtual. Esta agenda serviu também para percebermos se o que cada um pensa encontra interlocutor na comunidade científica a que pertencemos.

* Instituto de Educação – Universidade de Lisboa | japintassilgo@ie.ulisboa.pt.

** Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» – FLUP | laalves@letras.up.pt.

Dessa comunidade, selecionamos alguns daqueles que mais nos podiam inquietar e sossegar. O sossego derivaria da maturidade das conclusões e da autoridade da sua honestidade científica. A inquietação esperamos sempre para nos indicarem a bondade do ceticismo, quando ele é metódico e epistemologicamente consistente. Destes encontros esperamos sempre trabalhos «para a casa/comunidade científica» de cada um, seja individualmente seja em termos coletivos.

Desde logo, para abrir, Justino Magalhães, na sua «Entre a História e Educação – Historiografia e História da Educação em Portugal e no Brasil» procurou inscrever no tempo longo – sobretudo da Ilustração à atualidade – o conceito e significado de modernização educativa, associada a «uma humanização, uma cientificidade, uma institucionalização da educação, nos planos ideológico, comportamental, pragmático, curricular, metódico, formativo». O autor de *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)* relacionou modernidade e instituição educativa, realçou a relação entre a instituição escolar e a transição do Antigo Regime, destacou o oitocentismo como um espaço cronológico onde a função e o papel dessa instituição educativa teve de desempenhar um papel específico, mas também onde foram lançadas muitas pontes entre Portugal e Brasil, que permitiram singularidades mas também a demonstração da ausência de fronteiras em projetos consistentes e contextualizados. Natural portanto as sintonias de manifestos, de pedagogias, de conteúdos, de práticas. A isso dedicou parte da sua intervenção que sintetizou em «confluências e singularidades». Em torno de umas e outras, constituiu-se este espaço de intervenção epistemológica, hoje perfeitamente firmado, como ele nos relata no texto que nos disponibilizou:

A história e a historiografia da educação em Portugal e Brasil vêm de um movimento crescente de afirmação. Cresceu e ganhou estatuto curricular a história da educação-ensino. Também a produção científica e o mercado editorial da História da Educação, dispararam nas últimas décadas. Não só a publicação de livros continuou a crescer: livros de autor, livros coletivos, livros-balanço crítico; livros ensaísticos e estruturantes do pensamento e da realidade pedagógica e escolar, em Brasil e Portugal, quanto emergiu e ganhou consistência um sólido quadro editorial em revista.

Mas a riqueza do espaço e a fértil atividade das nossas comunidades, só aumenta a responsabilidade, face sobretudo a novos paradigmas e à emergência de historiografias alternativas, aspeto a que dedicou o seu comentário final.

Do outro lado do nosso (re)encontro, podemos olhar para a excelente conferência final da Diana Gonçalves Vidal, onde indo no sentido desses novos caminhos, nos aponta a «História da Educação como Arqueologia: Cultura material escolar e escolarização». Aqui reivindica para o domínio da história a cultura material, mesmo que ela nos exija assumir os «novos desafios teóricos e metodológicos»

obrigando o «historiador a ter uma atenção particular às práticas sociais e não somente às ideologias ou às representações». A inter e transdisciplinaridade surge como exigência numa verdadeira produção de conhecimento, obrigando o historiador a (re)conciliar-se com o antropólogo, com o sociólogo, com o arqueólogo. Essa aproximação permite-nos usufruir um aparelho terminológico que depois nos será útil para tratar a «cultura material e a escolarização», seja numa perspectiva mais da «etnohistória da escola» perfilhada pela escola espanhola, seja da «história material da escola» numa opção mais italiana. Desta dupla entrada parte para a «crença no papel educativo do património material e imaterial [que] tem dado suporte a iniciativas museológicas». O ponto de chegada é, na perspectiva da autora, também uma chamada de atenção para o rigor da nossa intervenção nesta área:

a cultura material escolar, como fonte requer uma atenção às características físicas da materialidade, bem como às suas alterações ao longo do tempo. Requer atentar para os constrangimentos e possibilidades que esta materialidade oferece à vida humana, sem descuidar de considerar os efeitos imprevistos. Requer, também, inquirir sobre a interação entre corpo e materialidade, reconhecendo uma formalidade das práticas; por um lado cativeira de modalidades de ação ou de uma gestualidade imemorial; por outro, sempre inventiva e sujeita à mudança.

A polissemia do objeto e da sua abordagem remete-nos para a construção de um saber que tem de estar atento às «diferentes camadas de construção de conhecimento» porque a verdadeira arqueologia do saber consubstancia-se na densidade da concetualização que exige paciência, rigor e competência científica interdisciplinar.

O eixo INVESTIGAR viveu da capacidade de nos inquietar que o pensamento de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Jorge Ramos do Ó nos trouxeram. Começando por nos esclarecer sobre a «arte de investigar», Marcus Taborda abdicou da crítica pouco sustentada que muitas vezes nos leva a colocar em causa a análise baseada no «produtivismo», preferindo de uma forma mais positiva enfatizar o que «vem sendo publicado atualmente pelo campo educacional», «sobre as condições dessa produção» e a necessidade de «compartilhamento». Mas esta aparente linearidade, não deixa de nos questionar sobre «as lógicas que são definidas por agências, sistemas, indexadores e um conjunto muito vasto de vontades que parecem desencarnadas e tendem a matar a imaginação e a ousadia». Não escamoteando a premissa, há que contrapor a ousadia, a invenção:

(...) partindo da premissa que a pesquisa administrada tem solapado a nossa capacidade de produzir trabalhos melhores e mais significativos, [uma] vez que se pauta na quantidade, na pressa, na massa, no resultado e na fungibilidade, pretendo refletir sobre as condições de

possibilidade de outras formas de investigar, tomando em consideração quatro elementos fundamentais: o tempo, o silêncio, a solidão e a capacidade de compartilhamento de experiências.

Esta postura pró-ativa, permite-nos desde logo antecipar a riqueza da discussão que pretendeu levar a cabo na versão oral e que agora podemos desfrutar, de forma escrita, para uma reflexão mais «slow» (referência ao Manifesto da Slow Science), mas também mais profícua e problematizadora. Avisa-nos Marcus Tabor da que:

Quero discutir o que fazemos e, mais, o que deixamos de fazer partindo do entendimento de que investigar é, antes de uma dimensão técnica, uma das muitas formas de explorar o mundo, de desenvolver o pensamento rigoroso e a vida criativa, tão ausentes, hoje, tempos nos quais o déficit de atenção e a hiperatividade parecem nos levar a uma hipostasia que deforma a experiência ou, ao menos, embota a experiência criadora, a qual implica ousadia e imaginação.

É essa ousadia e consciência do que devemos fazer que nos permite conscientemente ultrapassar o «muito sentimento de insatisfação que temos observado» e que na sua opinião deve-se «ao fato de nos termos deixado enredar por uma forma académica, burocrática e pouco intelectual de pesquisa». A sua frase final é um desafio para um programa de ação individual e coletivo na «arte de investigar»: «Para mim a aventura do conhecimento é tanto mais relevante quanto mais sejamos capazes de iluminar a nossa ignorância com inquietação, ousadia e autonomia, desestabilizando certezas arreigadas».

Ora é exatamente destas certezas que Jorge Ramos do Ó nos falou e escreveu, num texto que supera a fala e nos permite, através de um laborioso caminho de investigação, desestabilizar, inquietar, transformar-nos em verdadeiros sacrílegos das verdades adquiridas, em verdadeiros hereges da ortodoxia instalada no campo da «cultura escolar», conseguindo de uma forma intelectualmente fértil, traçar caminhos de investigação, pouco ou nada percorridos, pouco ou nada considerados no nosso afã de produzir «quantitativamente» conhecimento (na perspetiva do Marcus).

A densidade temporal do texto de Jorge Ramos do Ó, leva-nos dos clássicos gregos aos contemporâneos; a sua densidade de conteúdo remete-nos sobretudo para o período entre o Renascimento e a atualidade. O seu objetivo específico – «mostrar como o propósito de alargar a escolarização (...) desbloqueou, a partir do século XVI, uma pedagogização dos conhecimentos dominada pelo objectivo maior do seu disciplinamento interno» – insere-se no seu propósito mais geral «de contribuir para uma discussão sobre a separação entre a cultura escolar e a cultura científica, entre ensinar e investigar». Objetivo e propósito devidamente atingidos ao longo

seu texto, onde destacaríamos «Para uma arqueologia do currículo» como manual de sobrevivência de um investigador permanentemente insatisfeito, tanto com os caminhos por si percorridos, como por muitos outros. Sendo esses outros o suporte intelectual que nos ajudam (ou nos devem ajudar) a pensar criticamente. As sugestões e perspectivas são muitas, espalhadas no tempo e diversificadas nas abordagens: António Nóvoa, Justino Magalhães, Tomás Tadeu da Silva, David Tyack, Herbert Kliebard, Goodson, J. Franklin Bobbitt, David Hamilton, Julia Varela, Max Weber, Bourdieu, Descartes, Platão, Pierre Hadot, Aristóteles... (referência por ordem de aparecimento no seu texto). Quando o conforto destas companhias parecia o mais adequado, Jorge Ramos do Ó revela-nos deles perspectivas que nos devem inspirar para pensar diferente, para não nos acomodarmos, para nos inquietarmos. Eles também nos ajudam a traçar caminhos no nosso pensamento e nas nossas investigações que permitam olhar para «a violência com que a escola vem mantendo a sua noção de um saber universal – a um tempo segmentado por províncias disciplinares, mas também interligado pela utopia totalizante do enciclopedismo – às consciências e aos corpos ainda em formação». Daí a sua provocação:

Os emergentes sistemas de ensino que foram convertendo as crianças e os jovens em alunos, a partir da Reforma protestante, ergueram uma autêntica maquinaria escolar que subordinou de forma implacável os saberes e a sua transmissão a padrões rígidos, fenómeno este que atingiria, embora com intensidades variáveis, todos os ciclos, desde o próprio ensino superior até aos bancos em que se aprendia as primeiras letras.

A profundidade da sua conclusão, é também ela um manifesto para um itinerário de investigação diferente, complementar sem dúvida do já até agora percorrido, mas também não nos deixando descansar à sombra dessas perspectivas:

Os hábitos, hoje incorporados no nosso regime escolar, de dividir, distinguir, analisar e avançar progressivamente, passo por passo, foram como vimos pela primeira vez conjugados e ensaiados na Idade Moderna. (...) Na cultura escolar, ordem significa que se dispõe unicamente das coisas que serão tratadas, o que permite sempre ensinar melhor; método significa que se pode sempre conduzir bem o conhecimento quer quanto ao confuso quer quanto ao distinto e, portanto, que só se tratam problemas bem delimitados e individualizados. Há meio milénio que currículo não é outra coisa senão isto: sistema e graduação.

Tem de ser esta capacidade de pensar no tempo histórico mas trazer dele não apenas aquilo que permanece, mas sobretudo ilações para aquilo que se torna imperioso mudar, ultrapassando a «bondade das reformas do existente» muitas vezes centradas mais na forma e menos nos conteúdos, que nos pode dar legitimidade para INTERVIR na prossecução, ou simples alinhamento, de caminhos de rutura.

Foi esse o sentido que as intervenções, e agora os textos, de Terciane Ângela Luchese e David Justino nos levaram até um novo eixo do nosso espaço epistemológico. Questiona-nos Terciane Luchese:

Em tempos pragmáticos de velocidade, consumo, utilitarismo, eficácia/eficiência, aplicabilidade e qualidade, como a História da Educação se justifica como estudo de relevância? Ou, como nos instigam os organizadores do XI COLUBHE, ao colocar questões para os espaços de intervenção da História da Educação: “Que pretendem de nós? O que temos para oferecer? Qual a nossa função social? Como podemos dignificar a nossa investigação?”

Ao longo do seu texto, vai-nos dando pistas para essa postura mais interventiva, mas também mais comprometida:

A História da Educação, como presença, nesse estar entre a História e a Educação, partilhada entre o ofício da pesquisa e do ensino, provoca para que assumamos, em nosso cotidiano, com ética e seriedade, a produção de sentido por meio da análise dos processos educativos, ainda mais significativos nesses tempos sombrios. (...) É preciso pensar e intervir, atentos, tomando distância de posições neutras e ingênuas, colocando-nos no papel de intelectuais críticos que reconhecem no próprio campo de pesquisa/ensino, o da História da Educação, como espaço política e ideologicamente comprometido.

Procurando ajudar no nosso papel, a autora subdivide o nosso dever de intervenção, «na e com a pesquisa em História da Educação» e «no ensino de História da Educação» concluindo com um desejo pessoal, que não custa assumir coletivamente: «desejo de seguir pensando, pesquisando e ensinando». Acrescentaríamos nós, na prossecução de uma consistente intervenção social.

Nesta mesma linha, David Justino dá-nos o seu contributo pensando e escrevendo em torno de três problemas centrais:

- 1. Em que é que o conhecimento construído pela História da Educação poderá representar um contributo valioso para a compreensão e intervenção nos problemas e nos desafios que se colocam hoje aos sistemas educativos, às instituições e aos processos educativos?*
- 2. Que tipo de conhecimento sobre o passado melhor habilita os investigadores e os agentes educativos a encontrarem soluções para os problemas do presente e a intervirem na formulação e desenvolvimento das políticas educativas?*
- 3. Como lidar com as instituições criadas pela primeira modernidade face aos desafios de uma nova modernidade que se instala à escala global?*

Fundamenta a sua conclusão recorrendo a Durkheim que no seu entender, sintetiza de forma adequada o que pretende do papel interventivo da História da Educação:

(...)... Só a história pode penetrar sob a superfície do atual sistema educativo; só a história pode analisá-lo; só a história nos pode mostrar de que elementos é formado, em que condições cada um deles depende, como é que estão interrelacionados; numa palavra, só a história nos pode trazer para a longa cadeia de causas e de atos da qual é o resultado.

PRESERVAR constitui hoje uma responsabilidade para quem deseja garantir uma verdadeira ponte entre a História, a Memória, a materialidade da cultura que a escolarização nos trouxe e a compreensão de uma das vertentes mais essenciais da nossa civilização. A abundância de perspetivas, leituras, museus, espaços museológicos, documentários, arquivos institucionais e individuais,... obriga-nos a equacionar também o que tem sido o caminho nesta vertente da nossa área científica. Ângela de Castro Gomes e Margarida Felgueiras, tiveram a amabilidade de partilharem connosco, não apenas a reflexão consolidada em várias experiências nesta área, mas também a diversidade através de dois dos enfoques possíveis. No primeiro caso centrada na «Pesquisa Histórica e Arquivos Pessoais: o exemplo do arquivo Gustavo Capanema» e no segundo «Preservar a herança educativa: desafios, limites e intervenção». Pontos de vista complementares que muito enriqueceram este contributo luso-brasileiro.

Ângela de Castro Gomes começou por «relacionar a “descoberta” dos arquivos pessoais com as importantes transformações ocorridas no campo historiográfico nas décadas finais do século XX (...) e com o reconhecimento da legitimidade de novos atores, objetos e fontes para a pesquisa (...) [ressaltando] as características dos arquivos pessoais, em particular de intelectuais, trabalharei com o exemplo do arquivo de Gustavo Capanema, um político-intelectual brasileiro, decisivo para a história da educação do país.».

Enquadrou o atual reconhecimento dos «arquivos...» mostrando a pertinência da conservação, tratamento e utilização investigativa dos arquivos pessoais. O exemplo que na segunda parte do seu texto nos dá do Arquivo Capanema, a par da complementaridade das imagens que nos ficaram na retina na sua apresentação oral, ajudam-nos a traçar de forma consistente caminhos no sentido desta preservação que é também uma obrigação cívica e histórica.

De um caso particular para uma visão mais geral, leva-nos a escrita de Margarida Felgueiras que logo nos esclarece sobre o objetivo do seu texto:

O nosso trabalho pretende ser um ensaio sobre a preservação da herança educativa e os eixos de intervenção a definir como prioritários para os historiadores da educação. Nesse

sentido tentamos equacionar os desafios que estão colocados e emergem no presente à salvaguarda das fontes, os limites que a herança cultural e académica/científica nos coloca ao pensar e agir como historiadores da educação, quando está em causa a problemática das fontes históricas, nos seus vários suportes. Conceptualizamos a herança educativa a partir do conceito de “cultura material”.

É visível em todo o seu texto a preocupação concetual, garantindo o «bom uso» de termos que muitas vezes são utilizados de forma inapropriada. Esta concetualização é suportada em autores de referência que nos ajudam a delimitar também um quadro epistemológico que, se hoje é já suficientemente dignificado por muitas entidades, países, instituições..., é também menosprezado e adiado noutros *foruns*, sobretudo ao nível das opções políticas. Daí que quando nos alerta para «Velhos e novos desafios na preservação das fontes de educação», Margarida Felgueiras alerta-nos para o facto que «a memória das instituições tem ficado deste modo ao acaso de vicissitudes de todo o género» e, na linha da sua postura civicamente comprometida, expressar a sua posição sem qualquer reserva:

Defendo que se devem organizar espaços especializados onde se possa recolher, inventariar, descrever, tratar, conservar e devolver às escolas e ao público em geral a herança educativa, como parte integrante e sem dúvida muitíssimo importante da cultura e do estudo das sociedades atuais. Esta atitude implica políticas de preservação articuladas a diferentes níveis, com a criação de instituições compósitas de novo tipo. É nesta tendência que eu própria me incluo (...).

A prestimosa colaboração que tivemos, na fala e nos textos destes colegas, obrigava-nos à sua divulgação agora em suporte bibliográfico porque, para além do prestígio que emprestaram com os seus contributos, é urgente que assimilemos as suas ideias, discutamos individual e colectivamente, mas com elas reforçemos o nosso espaço científico, epistemologicamente em permanente renovação porque só interessa PRESERVAR se a INVESTIGAÇÃO nos fornecer os produtos de conhecimento diferentes que justifique a INTERVENÇÃO.

Uma leitura instigante e prospectiva, é o nosso desejo final!

CONFERÊNCIA DE ABERTURA E DE ENCERRAMENTO

JUSTINO MAGALHÃES
ENTRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO
– HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL E BRÁSIL

DIANA GONÇALVES VIDAL
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO ARQUEOLOGIA:
CULTURA MATERIAL ESCOLAR E ESCOLARIZAÇÃO

ENTRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO – HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL E BRASIL

JUSTINO MAGALHÃES*

EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

Educação e história encontraram-se no contexto da primeira Modernidade e no quadro da Ilustração. A primeira Modernidade corresponde ao tempo longo assinalado pela humanização, por uma cientificidade, uma institucionalização da educação, nos planos ideológico, comportamental, pragmático, curricular, metódico, formativo. Estava no horizonte a formação de um homem moral, orientado pela razão, detentor de um saber-fazer mecânico e técnico e que buscava conhecer e actuar sobre a natureza e sobre o outro, um homem gregário, sem perda do sentido de indivíduo – o Homem Moderno.

Para a Ilustração, a história congregou um processo civilizacional que aliava *bonni mores, bonni litterae*, ciência e mecânica, num complexo evolutivo racional e de representação escrita. A história como inquérito, arquivo e discurso facultava informação sobre o passado humano. Era «mestra da vida». Comportava leis e convenções que ordenavam o Mundo, incorporavam o conhecimento e a evolução, configuravam constituições de poder e soberania. A história estava na base da positividade do homem sobre a natureza, da hegemonia de uma sociedade sobre outra, da soberania do humano. A história fazia o humano e o social, era um acúmulo de civilização e humanização, como intuiu Condorcet, em *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'Esprit Humain*, ao proclamar:

* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt.

Tout nous dit que nous touchons à l'époque d'une des grandes révolutions de l'espèce humaine. Qui peut mieux nous éclairer sur ce que nous devons en attendre; qui peut nous offrir un guide plus sûr pour nous conduire au milieu de ses mouvements, que le tableau des révolutions qui l'ont précédée et préparée¹?

Condorcet atribuiu à invenção da imprensa tipográfica o início da Oitava Idade da humanidade e entendia que a desigualdade de instrução era a principal origem das desigualdades humanas². Em *Lettres Persanes* (1720-21), Montesquieu, comparando o estatuto da mulher no Ocidente e no Oriente, admitiu que os aspectos civilizacionais dependem da educação. Mas foi observando, viajando e aplicando um mesmo inquérito aos diferentes países e aos impérios da Europa Moderna que, com maior propriedade, demonstrou, em *De l'Esprit des Lois* (1784), que os regimes políticos, jurídicos e administrativos são produto e estão dependentes da educação. Concluiu que a cada regime político correspondia uma modalidade de educação. O Ocidente, como o Oriente de Setecentos assentavam no binómio educação-história e no complexo composto por instituição-educação, cultura escrita, universo simbólico. A relação Oriente-Ocidente mereceu a Jack Goody um aturado estudo³.

O pensamento pedagógico reflectia o ideário educativo e ordenava o educacional escolar. Estava associado aos bons costumes e tinha subjacente o humanismo, o pensamento científico, a educação em sede própria – a instituição escolar. Para Pascal, a educação era «uma segunda natureza»⁴ e Descartes referiu-se a si mesmo como produto da instituição. O institucional dava curso ao binómio educação e história. Fosse a instituição uma corte imperial, uma casa senhorial, um colégio, uma escola, a educação, quando realizada em instituição, congregava tradição e bons costumes, rituais e quotidiano, intencionalidade e finalidade, implementando método e currículo, gerando uma interacção horizontal entre pares e uma relação longitudinal entre gerações, entre mestres e discípulos, entre professores e alunos.

Ao eixo Ocidente-Oriente, a Europa das Luzes associou o eixo Norte-Sul, assinalado pela conflitualidade religiosa, pela rivalidade económica, pela assimetria na partição literária. O Catolicismo, reformado no Concílio de Trento, caminhou de Sul para Norte; o Protestantismo de Norte para Sul. O encontro das duas Europas residiu, entre outros elementos, na aculturação escrita, no urbanismo, na meca-

¹ CONDORCET, 1988: 89. Fazendo uso da tradução de Gardiner, «Tudo nos diz que atingimos a época de uma das grandes revoluções da espécie humana. O que haverá de mais próprio para nos esclarecer sobre o que devemos esperar e nos oferecer um guia seguro para nos conduzir no meio destes movimentos do que o quadro das revoluções que a precederam e a prepararam?» (GARDINER, 1995: 67).

² CONDORCET, 1988: 188 e ss.

³ GOODY, 2000.

⁴ *Apud* MARIN, 1975.

nização da imprensa tipográfica, na circulação do livro, no cultivo do latim como língua erudita, enfim, na instituição educativa. Os principais factores de comunalidade foram a aculturação escrita, o progresso material, a mecanização, a formação de burguesias urbanas, enriquecidas e gestoras de negócios. O perfil do letrado escolar era motivo para a uniformização.

MODERNIDADE E INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

No essencial, o Renascimento foi um movimento educativo. No trânsito do Medieval, o caminho das letras era percurso de humanidade. As Universidades ordenaram o conhecimento, congregando-o nas disciplinas do *trivium* e do *quadrivium*, que serviam um mesmo fim. Em *Utopia*, livro publicado em 1516, Thomas Morus descreveu e inferiu as transformações resultantes da chegada e da assimilação do elemento grego pelos habitantes da Ilha da Utopia, *locus utópico*. Tal transformação ocorreu num quadro histórico de mecanização tipográfica. A *Utopia* representa a reposição pela educação e pela cultura da ordem subjacente ao caos e à desarmonia da Cristandade, glosados por Erasmo de Roterdão em *Elogio da loucura*, publicado em 1509. Thomas Morus tanto quanto Erasmo tomaram a Educação como principal meio de regeneração e ordem. Na *Utopia* como na Cristandade, a educação era instituição, tinha seu tempo, seus espaços, seus agentes, seu significado. Assim renascia o interesse pela obra de Quintiliano, *De Institutio*, que continuou a inspirar a educação da Modernidade.

Na Europa da Reforma Protestante como na Europa Católica, a formação literária e letrada integravam a formação moral, religiosa e cívica. O elemento escolar, sob a modalidade de ensino doméstico, pequenas escolas paroquiais e municipais e, na sequência, colégios humanistas, foi promovido por entidades religiosas e civis em todo o mundo ocidental. Fundada em meados do século XVI, a Companhia de Jesus, vocacionada para a missão e o combate ao Protestantismo, centrou a acção na educação e no ensino. Implementou um complexo pedagógico e escolar aplicável ao ser humano no seu todo e ordenador do social. A Companhia de Jesus rapidamente se tornou extensiva à Cristandade, dela dependendo, no campo teológico, outras Congregações. Também os Estados lhe confiaram o principal do ensino humanista e científico, pelo que a Modernidade Ocidental é incompreensível sem a história da Companhia de Jesus.

A Europa Moderna, de Norte e de Sul, buscava no Novo Mundo a solução para a instabilidade económica e política, e destino para os dissidentes, os refractários, os desavindos. A Modernidade ocidental inclui a europeização da América do Norte e do Sul, nomeadamente através da expansão e assimilação do modelo

cultural e social, suportado pela cultura escrita e pela escolarização. O avanço dos estudos sobre a educação no período moderno, nos Estados Unidos da América, no México, no Brasil, tem permitido reconstituir a informação sobre experiências e memórias da aculturação escrita e da alfabetização, assim masculina quanto feminina, nos espaços doméstico, local, de engenho e fazenda, municipal, de missão e de Congregação⁵.

A história do elemento escolar encontra informação e suporte em documentos que testemunham a participação escrita: testamentos, codicilos, documentos epistolares, bibliotecas, receituários diversos. Os municípios exerciam uma administração escrita e eram centros de aculturação material e simbólica. Dando curso aos processos de colonização e administração, à circulação de pessoas, bens e produtos, há indícios sobre práticas da escrita e a formação literária por parte dos colonos e das populações autóctones. O Iluminismo, pombalino e joanino, favoreceu a intensificação da aculturação escrita. Cresceu a oferta escolar de mestres e de cadeiras. Foram apresentados planos de alfabetização e de continuidade escolar. Assim, o fomento literário e escolar foi objecto do Plano de Alfabetização dos Índios e do plano de instrução pública, elaborado, em 1768, pelo Governador-Geral da capitania de S. Paulo (Morgado de Mateus). Este plano previa a criação de um sistema de aulas de ler, escrever e contar e de gramática latina, nas principais vilas da capitania⁶.

A decadência da Escolástica acentuada pela oposição entre humanidades e ciências, a escolarização da educação e a reforma do institucional educativo, traduzem uma aceleração da crise da Primeira Modernidade. Também o desmoronamento dos impérios e a formação dos Estados-Nação ficaram associados àquela decadência. A escolarização e a normalização das línguas vernáculas, a renovação das humanidades, a afirmação do método experimental, a positividade da ciência e da técnica, suportadas pela mecânica, trouxeram um clima de reforma e de revolução que teve repercussões irreversíveis na pedagogia e na instituição educativa. O complexo educativo estava no centro da realidade em mudança.

A escolarização elementar, orientada fundamentalmente para públicos infantis e adolescentes, e franqueada aos adultos através de cursos reduzidos, permitia a comunicação em vernáculo e uma formação cívica e patriótica. A educação secun-

⁵ A educação no Brasil moderno é um campo histórico-pedagógico que tem vindo a ser reconstituído seja no plano da educação colonial, seja no plano autóctone. Há antologias e estudos exploratórios, cujo inventário seria impossível fazer aqui, mas que revelam a intensificação do movimento cultural no Litoral brasileiro e permitem traçar itinerários de penetração das Congregações Religiosas e dos movimentos de colonos. Mas emerge também uma historiografia sobre as manifestações culturais das populações autóctones.

⁶ Tem havido uma intensificação temática e um reforço da reconstituição histórica. Em *Da Cadeira ao Banco* (MAGALHÃES, 2010), procurei sistematizar os ciclos de modernização escolar em Portugal e Brasil e referi-me à historiografia da educação.

dária ganhava consistência no prolongamento curricular comum, obtido pela combinação entre estudos humanísticos e científicos; caracterizava os perfis letrados. Correlativamente, a combinação entre alfabetização e formação profissional abria a escolarização a perfis técnicos e profissionais. A formação normalizada de mestres e professores e os perfis médios eram, também eles, produto de escolarização prolongada.

A consecução de um currículo em espaço e tempo próprios, a colectivização da experiência formativa, a inspecção, a escrituração pedagógica, a normalização da função docente, a generalização da oferta servindo agregados populacionais, centros administrativos, pólos de confluência e desenvolvimento urbano, devidamente integradas no meio, através de rituais colectivos e da exposição pública, conferiam à escola o estatuto, a configuração e a representação de instituição-educação⁷. A instituição escolar era a instância-outra que configurava a esfera pública, proporcionava uma experiência transformadora, gerava uma tecnologia humana e social.

INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E TRANSIÇÃO DO ANTIGO REGIME

A ideação do Brasil moderno, a mobilização revolucionária e a independência determinam uma conjuntura histórica de que faz parte a instituição escolar, como fomento da intelectualidade letrada, meio de aculturação escrita, circulação do impresso, comunicação e formação. O elemento escrito assegurava a ordem pública, a justiça, a administração. A corte imperial e os municípios confluíam pela escrita – factor de ordem, contabilidade, formalização. Quando da proclamação da independência do Brasil, as actas dos principais municípios dão nota de aclamações públicas assinadas por dezenas de cidadãos. Os municípios eram sede de administração e comunicação letradas⁸. Uma das primeiras decisões dos municípios independentes foi a proposta de criação de uma universidade intermunicipal, com sede no Rio de Janeiro, que formasse as elites jurídicas, administrativas e técnicas do novel-país. A independência passou, por consequência, pela instituição educativa.

História e educação encontravam-se para dar resposta ao passado, reinterpretar e atribuir rumo ao presente. A instituição educativa aproximou Estado e sociedade, era constitutiva da Nação. Por força do Estado e imposição da Ilustração, cumpria-se um ciclo de estatalização, extensivo ao mundo ocidental. Em Portugal, no trânsito de Setecentos, os núcleos urbanos e administrativos, municípios, senhorios ou

⁷ Sobre a inspecção escolar e a escrita da educação, v. MAGALHÃES (2016).

⁸ Este assunto tem vindo a merecer uma atenção acrescida na historiografia. Referi-me já, de modo sumário, à circulação da escrita em municípios brasileiros (cf. MAGALHÃES, 2014a e MAGALHÃES, 2014b).

honras dispunham de Mestre (Cadeira) de Primeiras Letras. Para o Brasil, o mapa pombalino de 1772 contemplava 17 escolas de ler, escrever e contar: 2 no Rio de Janeiro, 4 na Baía, 4 em Pernambuco, 7 em Mariana, São Paulo, Vila Rica, Sabará, São João d'El-Rei, Pará, Maranhão. Foram criados cursos superiores no Colégio da Baía, em Pernambuco, no Rio de Janeiro, em S. Paulo, no Maranhão, no Pará. Os inventários de Mestres e Cadeiras, em Minas Gerais, revelam uma intensificação crescente a partir da segunda metade de Setecentos. Nesse crescimento, estavam envolvidos os municípios.

Sede da Corte Joanina, o Rio de Janeiro tornou-se capital de Império e centro de modernização escolar e educativa. D. João VI criou, em 1808, Cátedras de Medicina na Baía e no Rio de Janeiro. Dois anos depois, criou uma Cátedra de Engenharia, integrada na Academia Militar. O plano escolar proposto por Francisco Stockler, que veio a ser aprovado por D. João VI, em 1816, rompia com a tradição continental. Estava orientado para uma tecnologia económica e social, através do ensino científico, profissional, humanístico. Confiada a institutos e academias, a instituição escolar, integrada e graduada, abrangia quatro graus de ensino: conhecimentos necessários a todos; conhecimentos necessários aos agricultores, aos artistas e aos comerciantes e escolas profissionais, incluindo a Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro; ensino humanístico; ensino das ciências abstractas e de observação⁹. O *Curso Filosófico* de Silvestre Pinheiro Ferreira, ministrado no Rio de Janeiro, veio introduzir uma racionalidade entre síntese e inovação. Orientado para o sincretismo e o federalismo, este *Curso* mereceu a aprovação da Corte e foi acolhido pelas elites do império.

Na Europa e particularmente em Portugal e Brasil, o trânsito da Primeira Modernidade é impensável sem a educação formal e sem a aculturação escrita e a instituição escolar. Esse ciclo foi assinalado pela circulação de ideias e de modelos, a formação de bibliotecas, o estabelecimento de Cadeiras de Primeiras Letras e de Escolas, que multiplicavam a rede municipal, conventual, domiciliária. Os Seminários foram reformados para assegurarem a formação letrada comum e para a adequação ao perfil do eclesiástico-teólogo, nos termos do Alvará Régio de 10 de Maio de 1805. A fixação da Coroa Imperial no Rio de Janeiro atraiu o progresso, a Ilustração, e acelerou a atlantização a Norte e a Sul. A independência trouxe um Brasil sonhado e um Brasil projectado, como admite Carlos Guilherme Mota, glossando a ideia de Brasil¹⁰. O Brasil Moderno não deixou de ser produto também da escola e é impensável sem a instituição-educação.

⁹ MAGALHÃES, 2010: 81.

¹⁰ MOTA, 2008.

INSTITUIÇÃO ESCOLAR E MODERNIZAÇÃO

O Oitocentismo Português foi uma lenta superação do Antigo Regime, nomeadamente: a reorganização concelhia e administrativa, o lançamento de uma rede viária, a emergência de novos núcleos urbanizados e, para o que nos move aqui, a lenta, ainda que progressiva, escolarização elementar. No horizonte estavam Coimbra, Porto, Lisboa, principais centros urbanos e culturais. Avançava a litoralização. As grandes causas ideológicas e desenvolvimentistas, intelectuais, culturais, tecnológicas, escolares e pedagógicas perpassaram o Oitocentismo Português.

A Europa Mediterrânica, incluindo Portugal, buscava regenerar-se e o Brasil era um Estado a inventar. O escol intelectual brasileiro e o sector militarizado reviam-se no Instituto Histórico-Geográfico do Rio de Janeiro, que replicava as Academias Neo-Clássicas europeias. O Instituto Histórico-Geográfico, como as Academias de História e de Ciências, em Portugal e noutros Estados Europeus, buscava a brasilidade. Desse inquérito e da actualização da tradição dependiam a norma da língua vernácula e a identidade como nação. O Instituto Histórico-Geográfico ia estabelecendo a cartografia do Brasil: geografia física, económica, étnica, tráfico fluvial, rede viária. O Imperador D. Pedro II, em viagens sucessivas pelas diferentes Províncias, determinava e assinalava o território brasileiro com melhorias materiais, marcas e símbolos de patriotismo e identidade nacional: obeliscos, efemérides, tradição heróica. A partir de documentação recolhida no Instituto Histórico-Geográfico, Francisco Adolfo Varnhagen escreveu uma História do Brasil. Paris continuou a ser tomado como modelo e o Colégio-Liceu D. Pedro II replicava a formação letrada neoclássica e artística de inspiração iluminista.

O Brasil Império retomou e acelerou o modelo ocidental europeu. Era esperado um Estado moderno gerido por leis esclarecidas, que tomavam o ensino como estrutura pública e suporte de uma administração moderna. No Brasil independente, o ensino primário foi, no essencial, confiado aos municípios. Na sequência, o ensino secundário humanista e técnico, destinado às elites urbanas e ao escol administrativo e jurídico, deveria ser promovido pelo Estado, posto que carecia de maior escala. Na transição de Oitocentos, o Brasil, apoiado numa economia agroindustrial, oscilava entre buscar raízes étnicas e linguísticas, associadas à modernização do Estado agrícola, ou afirmar um Estado urbano-industrial integrado na nova ordem capitalista internacional¹¹.

¹¹ Sérgio Buarque de Holanda associa iberismo e agrarismo e estabelece a emergência de um novo ciclo histórico em que a perda de influência do elemento português no Brasil ocorre em correlação com o avanço urbano: «No dia em que o mundo rural se achou desagregado e começou a ceder rapidamente à invasão impiedosa do mundo das cidades, entrou também a decair, para um e outro, todo o ciclo das influências ultramarinas específicas de que foram portadores os portugueses» (HOLANDA, 2002: 172).

A Língua Portuguesa manteve-se como língua comum em Portugal e Brasil e língua de Estado, ainda que os textos oficiais apresentassem adaptações. O Português era fonte de alfabetização, mas, a partir de meados de Oitocentos, a versão escolar apresenta adaptações e pequenas variações. Isso está comprovado pela adaptação do *Método de Castilho* ao Brasil, a partir da 3.^a edição. Esta edição foi publicada em 1853, simultaneamente em Portugal e Brasil¹². Cerca de vinte anos mais tarde, também a *Cartilha Maternal* de João de Deus sofreu adaptações para a versão brasileira. A educação secundária cultivou a matriz do classicismo. O Império decorreu no deslumbramento pela civilização europeia; ressalta, no entanto, algum cruzamento de influências e de modelos socioculturais: francófono, germânico, americano. A França como república unitária, soberana, que praticava uma economia de complemento entre a agricultura e a indústria, e que cultivava uma língua moderna, transnacional, diplomática, cumprira a função de síntese-civilizacional.

O Oitocentismo legara a instrução escolar como hierarquia e processo para promover uma burguesia de serviços, burocrática, administrativa e habilitada para a administração e o governo, através do voto. A educação secundária no Brasil, como em Portugal, ministrada em liceus, seminários, externatos, escolas técnicas e profissionais, era o principal desafio das forças progressistas. A reconfiguração da instituição educativa contemporânea passava pela educação secundária. A alfabetização, convertida em preocupação do Estado, caminhava de forma lenta e foi transferida para a escola como curso elementar, organizado em *Cartilha Maternal*. Portugal e Brasil estavam presentes em eventos internacionais (Exposições, Feiras) com manifestos avanços na uniformização da escrituração, do mobiliário e da arquitectura escolar. Enviavam representantes aos fóruns científico-pedagógicos e abriam-se a movimentos de modernização, com destaque para a Escola Nova. A imprensa diária noticiava os acontecimentos escolares nacionais e internacionais. A imprensa pedagógica transversalizava os espaços e afectava as políticas nacionais de ensino.

O Imperador D. Pedro II, visitando e assinando, nacionalizava o Brasil, num plano concertado de cartografia e normalizando – aquele a cargo do Instituto Histórico-Geográfico do Rio de Janeiro e este com sede no Colégio-Liceu como instituição normalista. O Império conferiu significado e valor às marcas de territorialidade e patriotismo, mas a conflitualidade e a urgência de modernização exigiam um Regime de Estado. Instalada em 1891, a República brasileira, associando Iluminismo e Positivismo, congregou, sob a modalidade de currículo escolar, as raízes culturais e linguísticas. Fez reconhecer a identidade etnográfica e a mobilização

¹² A versão de 1853, *Methodo Portuguez Castilho para o Ensino do Ler e Escrever*, foi dedicada especificamente ao Brasil. Contém uma adaptação fonológica e gráfica ao português do Brasil.

municipal como agregação e nacionalismo. Intentou refundar o Brasil. Deu curso a um neoclassicismo no plano intelectual e artístico, acolhendo o Modernismo, refazendo a estrutura social, a partir do progresso económico e do desenvolvimento assente na exportação. Deu relevo ao ensino, ao urbanismo, à mobilidade social, assentes na produção e na profissionalidade. Organizada em sistema, a educação escolar era o principal meio. O ensino primário ficou confiado aos municípios e o ensino secundário humanista, técnico, agrícola visava a formação especializada de elites urbanas, técnicas e rurais.

Reagindo ao decadentismo ibérico e ao pessimismo europeu, intelectuais, cientistas, artistas convergiam e mobilizavam-se através de Manifestos. A sedução de futuro aglutinava e suplantava divergências. O *Manifesto Modernista*, o *Manifesto dos Novos Pioneiros* são faces visíveis daquele horizonte desejado. As clivagens eram no entanto profundas e mantiveram-se, quer por parte das forças conservadoras e integralistas quer como dissidência no quadro ideológico e científico-técnico que iluminou as perspectivas de futuro.

A instituição escolar afigurava-se, uma vez mais, como meio para, através da educação, refazer, reinventar, mobilizar. Os arcaísmos literários, alfabetizantes dariam lugar a uma escola-outra com edifícios modernos, uma pedagogia científica, profissionais habilitados e comprometidos. Os Grupos Escolares republicanos ficaram como legado visível desse «Brasil Pedagógico». O Escolanovismo trazia subjacente um regime de modernização escolar integrado, desde o pré-escolar ao ensino secundário e ao ensino médio. Sedimentada a matriz escolar reformista, o Brasil abriu-se para acolher Congregações – assim católicas, protestantes, europeias ou norte-americanas, que recorriam à escola para missão e implantação. De modo análogo, agremiações civis, nomeadamente as Lojas Maçónicas, tomaram a instituição escolar como factor de legitimação e transformação¹³.

Em Portugal, a instituição escolar representava a alfabetização em língua materna e dava curso à simbologia pátria e nacionalista. Tornada universal e obrigatória, a instrução primária era constitutiva da nação, ainda que as debilidades da oferta de ensino e o arcaísmo das estruturas socioeconómicas não tenham favorecido a mobilidade e tenham funcionado como dissuasão do cumprimento escolar. Foi em torno da sequência de estudos e da educação secundária que o debate e a conflitualidade entre progressistas e conservadores tendeu a focalizar-se. Em causa

¹³ A historiografia histórico-pedagógica tem dado enfoque ao republicanismo e à modernização escolar. A República e a modernização assumem relevo em obras que buscam uma síntese ordenada na longa duração (cf. SAVIANI, 2007) e em obras de âmbito regional e estadual (cf. FARIA FILHO, 2001; MARCÍLIO, 2005; GONÇALVES NETO, 2008). Há uma historiografia de âmbito internacional e comparado. Também o Movimento da Escola Nova, como inovação e articulado com a República, tem sido um objecto historiográfico (cf. CARVALHO, 1989).

estava a adequação do currículo escolar à formação humanista, à formação de quadros especializados e à formação profissional. A regimentação republicana e a Escola Nova conferiram à educação um carácter inovador. O regime corporativo do Estado Novo fortaleceu a componente patriótica da escolarização e implementou um plano de alfabetização e ampliação da rede escolar. Por meados do século XX, a escolarização primária universal estava obtida, ainda que não necessariamente cumprida, e, nas décadas de 60 e 70, a procura da continuidade dos estudos, tornados compreensivos e profissionais, beneficiou de uma procura explosiva.

A partir das primeiras décadas do século XX, a instituição escolar, no Brasil como em Portugal, assentava numa pedagogia científica e os planos didácticos permitiam ajustamentos de método, repercutindo as diferentes sensibilidades normativas e psicopedagógicas de aprendizagem, ajustando-se às oscilações programáticas decorrentes da política educativa e da organização do grupo aprendiz. No entanto, a escola continuou objecto de resistências. Fenómenos de adesão e procura intensa da escola, como fenómenos de resistência, abandono e rejeição, não deixam de ser desafios para a história da educação. São realidades demográficas, evidências estatísticas, libelos conjunturais, que remetem para realidades mais profundas e complexas, e que cabe à história da educação compreender e contribuir para a explicação, abrindo à interdisciplinaridade, aprofundando, ampliando, as fontes de informação, cultivando, afinal, uma historiografia densa e constitutiva da média e da longa duração, pois que há uma história social e uma história cultural da educação e da escola que não estão escritas, nem para o Brasil nem para Portugal.

PORTUGAL E BRASIL – CONFLUÊNCIA E SINGULARIDADE

A regimentação republicana e a normalização dos primeiros níveis de ensino trouxeram o rompimento da alfabetização em comum. Portugalidade e brasilidade divergiam na linha de horizonte. Importava ensinar e fomentar o Português do Brasil como factor de identidade e meio de cultura nacional. O impresso era um instrumento fundamental para as Reformas gerais da instrução: promovia o universal e alimentava a cultura de massas; dava curso ao primado iluminista e orientava a perspectiva. No plano curricular, o Brasil não deixou de aproximar-se do modelo desenvolvimentista alemão, que combinava os perfis humanístico e técnico-profissional. Tal reorientação teve repercussões no sistema de ensino, aos níveis secundário e médio¹⁴. Como regime de democraticidade e universalidade escolar, o Escolanovismo reflecte o pragmatismo norte-americano. A França, através do

¹⁴ Cf. NASCIMENTO, 1999.

modelo universitário e do legado iluminista, exercia atracção sobre as elites enriquecidas, escolarizadas, urbanas. Com o avanço da investigação científico-técnica e agroindustrial, foram criadas escolas vocacionais, agrícolas e técnicas, de ensino médio, destinadas ao fomento da economia e do progresso das diferentes regiões.

O Império da Língua Portuguesa tinha adiado a separação. Fundada em 1897, a Academia Brasileira de Letras deveria ser «a guarda da língua»¹⁵. O Brasil-esperança continuou terra de promessa e conforto, que atraía vagas de emigrantes e intelectuais refractários, desiludidos com a decadência ibérica, ou politicamente desavindos. Aqueles buscavam uma economia estável que permitisse resgatar dívidas, herdades falidas ou empresas insolventes. Alguns foram acolhidos pela economia industrial de negócios, outros rumaram para as regiões de ocupação recente no Rio Grande do Sul ou no Oeste do Paraná. A Primeira Grande Guerra intensificou e acelerou a imigração brasileira, assim como a portuguesa e a de outras regiões europeias.

No trânsito de Oitocentos, era notório um movimento editorial comum na linguagem, mas respeitando a bilateralidade dos assuntos, dos leitores e dos prelos. As primeiras décadas do século XX cavaram destinos autónomos, em Portugal e Brasil. À semelhança do que sucedia com outras comunidades, também as comunidades de portugueses se demarcavam e se inscreviam formalmente como entidades e instâncias jurídico-administrativas em solo estrangeiro. A Língua Portuguesa tornou-se objecto de convenção linguística e objecto de acordos políticos. Passou a incluir a versão brasileira. Os dois Estados tinham ritmos culturais e destinos pedagógico-escolares próprios, ainda que análogos. Com efeito, data de 1911 o Primeiro Acordo Ortográfico entre Portugal e Brasil.

Em Portugal como no Brasil, o republicanismo aproximou a instituição escolar dos objectivos do regime político, no plano ideológico e reformista. O Escolanovismo Brasileiro comportou a acção do Estado, que permitiu o licenciamento e a supletividade escolar por parte de Congregações Religiosas, Igrejas, entidades privadas e corporativas. Enquanto movimento regenerador e de modernização da formação docente, o Escolanovismo tornou realidade uma psicopedagogia inspi-

¹⁵ O Regimento da Academia Brasileira de Letras, aprovado em 28 de janeiro de 1897, estipulava: «Art.º 24. Além de outros meios que a Academia possa mais tarde adoptar para preenchimento de seus fins, propõe-se desde já: a) a organizar o annuario bibliográfico das publicações brasileiras que apparecerem no pais ou no exterior; b) a coligir dados biográficos e literários, como subsidio para o dicionário bibliográfico nacional; c) a organizar um vocabulário critico de brazileirismos introduzidos na língua portugueza e em geral das diferenças no modo de falar e escrever dos dois povos; d) a coligir e imprimir as produções de escritores nacionais que estejam inéditas e auxiliar a impressão de obras de valor literário que não encontrem editor; e) a conceder prémios às composições literárias que os merecerem» (in LEITE, 1922: 49 e ss.).

rada nos Grupos Escolares, como instituição integradora e articulada dos vários ciclos de ensino¹⁶.

Diferente foi o destino da Escola Nova em Portugal. Gorada a iniciativa parlamentar de 1913 para aprovação de uma lei-quadro das Escolas Novas Portuguesas, inspirada nos princípios sistematizados por Adolphe Ferrière, o movimento da Escola Nova, em Portugal, ficou, em regra, circunscrito a um conjunto de internatos-profissionais de âmbito local e de iniciativa particular ou cooperativa¹⁷. O Estado Novo, corporativo e centralizador, condicionou a inovação pedagógica e didáctica à adaptação curricular dos Centros de Interesse, inspirados em Decroly, e a práticas de ensino activo.

Por todo o mundo ocidental, a instituição escolar prosseguia um rumo com aspectos comuns, cumprindo uma burocracia de Estado, pragmático-administrativa, auto-regenerando-se, através de escolas normais e de laboratórios de investigação psicopedagógica e orientação vocacional. Orientada para o progresso, alfabetizando o todo populacional, habilitava o mercado de trabalho com uma força laboral disciplinada e com quadros técnicos e administrativos. Assegurava a formação das elites.

Por meados do século XX, Portugal e Brasil estavam alinhados pelas Convenções internacionais e a instituição escolar articulava o ensino desde o pré-escolar à Universidade. Chegaram, no entanto, às duas últimas décadas do século passado, reflectindo a crise da instituição escolar e sem que houvessem escolarizado, de forma suficiente e funcionalmente consequente, uma parte significativa da população infanto-juvenil. Em Portugal, como no Brasil, havia acentuadas lacunas de alfabetização adulta e franjas de jovens-adultos refractários e resistentes à escola ou, no menos, insignificamente alfabetizados. Em ambos os países, as ciências da educação haviam-se constituído como ramo autónomo do conhecimento e chamavam a si o principal papel na solução das questões escolares e na formação de professores. Eram lecionadas ao nível do ensino superior. Não obstante a natureza científico-técnica, as ciências da educação têm-se revelado insuficientes para a elaboração do diagnóstico. Este afigura-se como estando para além da docência e dos campos pedagógico e didáctico. As ciências da educação tem sido pouco eficazes na resolução duradoira das questões educativas e escolares, nos planos formal e não-formal.

¹⁶ Sobre os Grupos Escolares e as Escolas Normalistas, há uma vasta produção histórica e pedagógica que não é possível sistematizar aqui.

¹⁷ Cf. CANDEIAS; NÓVOA; FIGUEIRA, 1995; FIGUEIRA, 2004.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A história é o observatório da humanidade. E ainda que seja sem alternativa, a história humana pode ser escrita e contada em diferentes versões. A história é observatório e fonte de legitimidade da educação. Os novos públicos alfabetizados e os grupos sociais escolarizados tenderam a imitar e reproduzir os comportamentos das gerações anteriores. A história era condição de interpretação, racionalidade e convenção quanto a futuro. A História da Educação emergiu no encontro entre Educação e História.

Na ausência de experimentalismo em educação, e dando curso ao sentido evolutivo e à consubstanciação curricular e pedagógica, a Ilustração produziu sínteses sobre a evolução humana e sobre a transformação da natureza. Tais sínteses deram sentido à história da educação e permitiram romper com a circularidade teológica e civilizacional. Com efeito, o *Compêndio Histórico da Universidade de Coimbra* (1771), que introduziu a Reforma da Universidade, constitui, no essencial, um libelo acusatório que efabulou uma *aurea mediocritas* no trânsito dos séculos XV/XVI e lançou um anátema sobre o século XVII e primeira metade do XVIII. Nesse anátema, atingiu fundamentalmente os Jesuítas, mas ao obscurecer o institucional escolar moderno comprometeu a história do Racionalismo. A verdade é que as reformas Setecentistas e a meta-Revolução Ocidental encontraram contraponto e argumento nos trabalhos alargados e aprofundados de Montesquieu, na racionalidade científica e metódica, no *Discurso do Método*, tal como foi conduzido por pensadores associados à instituição-educação, nomeadamente Bacon, Descartes, Locke, Baptista Vico, Verney. A transição da Primeira Modernidade foi acompanhada da crise da Escolástica, mas o institucional escolar foi determinante para a organização de súmulas científicas e académicas. As sistemáticas e as Enciclopédias, britânica (escocesa) e francesa, deram curso a uma racionalidade escolar. Eram meio de Ilustração.

O paradigma académico influenciou a transposição para vernáculo dos principais conhecimentos científicos, técnicos, artísticos e, enfim, os inventários enciclopédicos. No inquérito racional de Kant sobre a Ilustração e na sistemática de Condorcet, para só referirmos dois autores sumamente vulgarizados, estavam presentes o racional e o institucional escolar. Estimulada pela circulação do escrito, a atmosfera reformista e revolucionária foi preparada pela escola. A organização curricular e a divulgação do conhecimento humanístico e científico junto de novos públicos leitores estimulavam o ofício autoral e fomentavam o mercado editorial. As reformas educativas e escolares de Estado, alimentadas no quadro do Iluminismo, foram acompanhadas de reivindicações por parte das populações e suas autorida-

des representativas. Não emergiram *ab nihilo* e tiveram sequência na mobilidade e na reordenação da sociedade.

O novo inscrevia-se na tradição e na reinterpretação do presente, com sentido de futuro. O elemento histórico foi fundamental na nacionalização escolar romântico-liberal, como raiz pátria e fonte de nacionalismo. Era *abstracto gregário*, legitimador do Estado-Nação, da escola como representação nacional e da cultura escolar como simbologia pátria. A formação de professores e a burocracia escrita normalizadora da escola, em meados do século XIX, culminaram um processo de modelação e recolha de biografias e de formulação de princípios e regulamentos para a melhoria dos espaços e da pedagogia escolar. Os inquéritos de inspecção, devidamente formalizados, chamavam a atenção para os pontos críticos, em termos de higiene, luminosidade, acesso, adequação dos móveis, escrituração pedagógica, normalização didáctica.

Nesse sentido, reveste-se de particular relevo a Inspeção às Escolas Primárias Portuguesas, aplicado em 1875¹⁸. Esta fonte histórica, agora integralmente acessível *on-line*, merece destaque pela organização e exaustão dos quesitos, pela formalização em impresso, pela sistematicidade e universalização, pois que inclui todas as escolas portuguesas, públicas e privadas. Foi aplicado em simultâneo no país todo, por um corpo de inspectores devidamente preparados. É também singular pela preservação como fonte histórica.

A maquinaria escolar era, no essencial, a mesma por todo o mundo ocidental escolarizado. A documentação histórico-pedagógica cumpria parâmetros e normativos resultantes de convenções internacionais e da ofensiva do mercado. A interacção e a transnacionalização encontravam fundamento nas singularidades, como comprovam os estudos de história institucional e os estudos histórico-comparados.

Desde meados do século XIX que, quando dos eventos internacionais, foram apresentados modelos de escolas, em fóruns internacionais. Tal coetaneidade era produto de formalizações plasmadas nos inquéritos estatísticos. Ganhava substância e sentido na comparação pedagógica. Esse labor culminou uma evolução histórica. Na ausência de experimentalismo, o elemento histórico, biográfico, pedagógico era informação e modelo para a formação de docentes. A história da educação passou a fazer parte do plano de estudos da formação de docentes, como disciplina normativa e meta-pedagogia. Reflectindo os distintos legados pedagógicos, emergiam e foram levados à prática modelos normalistas francófonos, anglo-americanos, germânicos, italianos, espanhóis. Todos comungavam do princípio epistémico de

¹⁸ A versão integral deste Inquérito, com uma introdução (MAGALHÃES & ADÃO, 2014), está acessível em: <http://digitalq.arquivos.pt/details?id=4246798>.

que o elemento biográfico e institucional era propedêutico e deveria ser tomado como modelo para os novos docentes.

Ao longo da segunda metade de Oitocentos, a formação de professores em Portugal e Brasil esteve apoiada em manuais estrangeiros, traduzidos na íntegra ou adaptados. Porém, ao publicar, em 1909, *Educadores Portugueses*, com dedicatória à Nação Brasileira, Ferreira Deusdado radicava na tradição comum para justificar que «na cultura do entendimento juvenil não deve deslembrar-se o vínculo da continuidade histórica e da hereditariedade psicológica; avivar estes dois factores é buscar elementos no passado, fazendo do presente força para o futuro (...)». E, em tom de proclamação ressaltava que «em vez de nos entregarmos a mesquinhas lutas políticas, afigura-se-nos que servimos melhor a decaída pátria portuguesa e a florescente pátria brasileira, escrevendo a história dos nossos *Educadores* nacionais e tornando conhecidos os seus ensinamentos»¹⁹.

A formação de docentes, a burocracia escolar, o elemento histórico, de legitimação e modelo, foram meios de institucionalização e de conversão do educacional escolar em centro da instituição educativa. Nesse sentido, a biografia como modelo e a história como “mestra” deram alento e contraponto ao meta-progresso, em domínios científicos e curriculares fundamentais. A pedagogia, a psicologia, a sociologia constituíram-se em Ciências Humanas, articulando o histórico, enquanto experiência cumulativa no tempo, com a observação associada ao laboratorial e ao experiencial, enquanto racional do presente. Ao presente e ao passado associaram o preditivo, com base em modelos inferidos, escalas, testes e projecções. Ciências Humanas, a pedagogia, a sociologia, a psicologia asseguravam a *performance* do escolar, do social, do individual. A positividade da educação radicou no histórico e na observação. A legitimidade e a eficácia educativas também passam pela reprodução, pelo mimetismo, pela história como lição e alteridade.

As denúncias que hoje se apontam aos regimentalismos educativos, tenham sido eles de vanguarda ou conservadores, advêm, fundamentalmente, do condicionamento intencional do inquérito histórico. O revisionismo tem comprovado que, designadamente nos Estados Unidos da América do Norte, houve visões estreitas na interpretação histórica, visões que impediram de aceitar como possíveis e prováveis algumas resistências à frequência escolar, por parte de determinados segmentos populacionais. Também a historiografia da educação brasileira regista fenómenos de resistência escolar. Tais resistências surgem hoje como tendo tido origem na salvaguarda das línguas e culturas de origem, em contextos de emigração, ou na desvalorização intencional da capacitação escolar como factor de mobilidade social ou de oportunidade, em contextos de economias arcaicas e depauperadas. Por

¹⁹ DEUSDADO, 1995: 68-69.

excesso de perspectivismo, em face destas circunstâncias, a historiografia havia-se revelado incapaz de superar a unilinearidade. A perspectiva revisionista foi correlata de uma abertura interdisciplinar e do reconhecimento do efeito antropológico ou, em circunstâncias mais precisas, do etnográfico, que traziam observações e documentação renovadas e consolidadoras da historiografia do educacional escolar, seja na hermenêutica seja na busca de explicação.

EDUCABILIDADE E HISTORICIDADE

Lembra François Hartog que «pour l'histoire, problématiques et formulations sont modulées en fonction de l'état des questions dans chaque grand domaine de spécialités et selon les différentes périodes»²⁰. Com a Ilustração, a história foi entendida como “mestra da vida”, acumulando modelos, épicas e epopeias, e com Kant tornou-se inquérito e síntese da humana ciência e da civilização. Com o positivismo, trazia uma visão de futuro, ordenando um historicismo normativo e um perspectivismo causal. A historiografia submeteu-se a uma meta história. Em finais de Oitocentos, sob um clima de decadentismo e de pessimismo e, correlativamente, sob um acumulado crítico e sistemático de fontes e arquivos, a ciência histórica irrompeu como ciência social e humana e campo epistémico abrangente. Contrastando-se ao pessimismo e reagindo ao optimismo voluntarioso e hegemónico de algumas correntes positivistas, a revista *Síntese*, como posteriormente a *Escola dos Annales* foram um laboratório conceptual e metódico. A historiografia alemã havia dado maior enfoque ao curricular e ao biográfico. Tomando como referência esta perspectiva francófona, observa-se que, desde o segundo quartel do século XX, a historiografia cultivou um diálogo interdisciplinar com a constelação das ciências afins (auxiliares da história) e com as ciências sociais e humanas emergentes – assim a economia, a sociologia, a psicologia.

A educação integrou o complexo histórico moderno e é uma vertente fundamental do complexo histórico contemporâneo. Nomeadamente com a História das Mentalidades, a instituição escolar foi colocada no centro do quadro estrutural, favorecendo a interacção. A dialéctica entre a ciência histórica e a interdisciplinaridade gerou novas perspectivas, nos planos epistémico e substantivo. Com os *Annales*, a história de educação constituiu-se como uma estrutura diversa e complexa da modernização, dispondo de conceitos, fontes e percursos investigativos específicos. A historiografia evolucionista de inspiração marxista e a historiografia estrutural tendiam a abordar a educação em quadros de causalidade ou como entidade outra;

²⁰ HARTOG, 2005: 290.

enquanto isso, as sínteses conjunturais e desenvolvimentistas anglo-americanas tendiam a situar e integrar a educação como componente de modernização e factor-produto de mudança. A crise da instituição escolar, a partir da década de 70 do século XX, tinha abalado uma história otimista, focada na escola como estrutura sólida e progressivamente mais avalizada. Com a crise da escola, entrou em declínio uma historiografia orientada por grandes correntes e idealizações pedagógicas.

Com a *Nova História*, a história e a historiografia da educação abriram-se a novos objectos, incluindo novas fontes, incorporando arquivos, temas, conceitos, novas disciplinaridades. Em face da uniformidade estrutural que caracterizou alguma historiografia, a *Nova História da Educação* foi, não raro, conotada de fragmentária – «história por migalhas». O binómio objecto-método, a que frequentemente também vinha juntar-se um arquivo específico, levou, em algumas circunstâncias, aquela produção histórica para o fechamento. Correlativamente, a história do pensamento pedagógico foi passando a segundo plano, sob pretexto de que radicava num historicismo que, desviado de contexto, se afigurava idealista ou sem suporte directo em fontes arquivísticas histórico-pedagógicas, para alguns períodos. A *Nova História* cedeu em função de novos paradigmas, como a história cultural e a história conceptual, e em função de retornos como o *linguistic turn*.

Nas últimas décadas, a historiografia e a história da educação têm beneficiado de novas tendências e novas soluções, como a construção de bases de dados, a quantificação, a disciplinação. Correlativamente, emergiram paradigmas e articulações interdisciplinares com a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia. A história da educação incorporou processos de cientificidade, designadamente a comparação, a conexão, a triangulação, o cruzamento de fontes, a reconceptualização. Com novos paradigmas e utilizando recursos como bases de dados, repertórios, dicionários, atlas, a história da educação expandiu o campo temático. Construiu objectos epistémicos e temporalidades próprias, reinterpretando os grandes ciclos, ajustando a historiografia aos complexos histórico-pedagógicos, respeitando a interdisciplinaridade, construindo transdisciplinaridades.

Entre os novos temas da história da educação contam-se os livros e impressos escolares, os materiais escolares, as instituições escolares, a sala de aula, biografias e etno-histórias, prosopografias. De uma história por Estado-Nação, a historiografia tem evoluído para o transversal, e da história unidimensional ou temática para uma história integrada, focada em complexos espaço-temporais, reconstitutiva de grandes temporalidades, aberta a ciclos médios e longos.

A riqueza do campo educacional é incomensurável e o crescimento da produção histórica foi exponencial, nestas últimas décadas. A educação alimentou-se na história e esta ganhou substância e sentido pela educação. Foi uma dialéctica alargada e de aprofundamento, que não caminhou num único sentido, nem acon-

teceu sempre do mesmo modo. Cada presente foi um jogo de probabilidades e de tentativas, perspectivando um horizonte e reinterpretando o passado. A tradição faz parte dessa incorporação e a memória educativa é um campo onde a dialéctica entre educabilidade e historicidade se observa. A educabilidade permite historicizar. A memória converte-se em história, através da memória colectiva. A memória colectiva é produto da educação.

A história e a historiografia da educação em Portugal e Brasil acompanharam todo este movimento. Mas o que foi feito e o que falta fazer? Lembrando a advertência de Georges Gusdorf, ao referir-se à história da ciência, também da história da educação não faz apenas parte o evolucionismo que chegou à actualidade e que é interpretado a partir do presente²¹. A história da educação inclui também aquilo que retrospectivamente ficou sem futuro, ou que possa ter sido recuperado após ciclos de esquecimento ou alienação. Em cada presente histórico, o educável é um futuro em expectativa e um complexo em potência. Devidamente observada com recurso a um paradigma historiográfico, a evolução elucida sobre o que avançou e sobre o que ficou perdido.

No mesmo sentido, François Hartog adverte que «l'histoire est écrite par les vainqueurs, mais pour un temps seulement» e, glosando Reinhart Koselleck, lembra que «à long terme les gains historiques de connaissance proviennent des vaincus», uma vez que, conclui, a história dos vencedores «ne voit qu'un seul côté, le sien, celle des vaincus doit, pour comprendre ce qui s'est passé, prendre en compte les deux côtés»²². A memória educativa, resgatando representações materiais e simbólicas e reconstituindo quadros histórico-pedagógicos como condição, manifestação e privação de educabilidade, assinala os vencedores, mas é também uma aproximação aos vencidos e aos esquecidos.

A centralidade da instituição escolar moderna e contemporânea está na base de uma história educativa que tem vindo a cumprir os requisitos da historiografia, como ciência e como narrativa. A história da educação comporta diferentes paradigmas. A perspectiva institucionalista toma a instituição educativa como materialidade, processo e idealização de uma racionalidade cultural, social, ampla, extensiva aos quadros local, regional, nacional, transnacional. Combina internalidade e externalidade, cruza diferentes tipos de fontes, reconstitui um quadro multidimensional: micro, meso, macro. A singularidade institucional corresponde à integração educativa, pedagógica e didáctica. A evolução dá curso a um ideário, e o material, o simbólico, o orgânico são categorias instrumentais que compõem o marco conceptual.

²¹ Cf. GUSDORF, 1988: 339.

²² HARTOG, 2005: 265.

O recurso à história institucional para a reconstituição arqueológica e evolutiva da educação, escola a escola, município a município, região a região, Estado a Estado, tem permitido desvelar onde e como a escolarização foi incentivo curricular e meio pedagógico-didático para implantações institucionais de diferente natureza e grau. Tomando a escolarização como base historiográfica e objecto da história da educação, assim em Portugal como no Brasil, é possível, para além das narrativas históricas sobre instituições escolares que evoluíram desde o ensino elementar ao ensino profissional e médio, fazer a história de organismos e congregações cuja acção ficou centrada no institucional escolar. Estão neste último caso instituições que foram ampliando a representação do educacional, estabelecendo alianças, oferecendo inovações e convergindo com as autoridades municipais, estaduais, internacionais. São organismos e instituições que superaram a linearidade horizontal através de quadros de aprofundamento, complexificação, verticalização, e que, articulando os planos micro, meso e macro, e transformando-se internamente, evoluíram e integraram o meio. Foram instituintes.

Tomando a instituição como unidade de observação, o estudo das escolas e de outras instituições educativas e formativas, parte das quais em regime de internato, permite cartografar e interpretar criticamente a relação entre escola e sociedade, bem como entretecer conjunturas de crescimento demográfico e mobilidade populacional, urbanização, redes de comunicação, implantação de estruturas de poder. A reconstituição institucional permite estabelecer uma cronologia sistemática e continuada que constitui base para a escrita de uma história da educação que dê nota dos fluxos populacionais e dos públicos escolarizados; dos diferentes ritmos e modos de escolarização; do inventário e caracterização do património; da materialidade e, enfim, das representações de ordem material e simbólica, composta por temporalidades, sensibilidades culturais e etnográficas. A história institucional é reflexo de movimentações político-pedagógicas igualmente distintas, pelo que permite reconstituir as dimensões política, organizacional, curricular.

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

A história e a historiografia da educação em Portugal e Brasil vêm de um movimento crescente de afirmação. A história da educação desenvolveu-se e ganhou estatuto de disciplina e componente curricular, enquanto história da educação-ensino; também a produção científica e o mercado editorial dispararam, nas últimas décadas. Não só a publicação de livros cresceu exponencialmente (livro de autor, livros-colectivo, livros-balanço crítico; livro ensaístico e estruturante do pensamento e da realidade pedagógica e escolar, em Brasil e Portugal), quanto emergiu

e ganhou consistência um sólido quadro editorial em revista. As principais revistas de História da Educação merecem destaque nas bases e nos rankings editoriais internacionais. Os programas doutorais não cessaram de crescer e atrair bons estudantes. Pairam, no entanto, incertezas quanto a futuro. Incertezas, porque há sinais que fazem antever uma quebra naquele ciclo de crescimento editorial; incertezas, porque o movimento expansionista não terá sido inteiramente acompanhado pelo aprofundamento do conhecimento e pela reinscrição da história da educação na constelação das ciências da educação e no quadro das ciências históricas. Poder-se-á perguntar se a expansão de natureza horizontal não terá vindo a obscurecer a verticalidade e, porventura, também a longitude?

Nestes últimos vinte anos, uma parte significativa da produção histórica e da historiografia de Portugal e Brasil passou, directa ou indirectamente, pelos Colóquios Luso-Brasileiros. Estes Colóquios têm sido um *locus* de afirmação de temas, perspectivas epistémicas, consolidação de redes, produção de estudos comparados. Simultaneamente, foram constituídas comunidades epistémicas e promovidos grupos de investigação que levaram a efeito uma multiplicidade de projectos bilaterais; promoveram eventos científicos sobre diferentes temas; deram curso a programas editoriais comuns.

No plano temático, o complexo formado pelos eixos docentes – alunos/públicos e políticas/organização-currículo, foi abundantemente cultivado, no todo ou sectorialmente. Funcionou como núcleo histórico-pedagógico, passível de polarização, transversalidade, expansão. Correlativamente emergiram a cultura escolar, o impresso escolar, a cultura de escola, a circulação do conhecimento. Estes domínios têm alimentado os principais eixos temáticos dos Congressos e têm sido objecto de projectos de investigação bilateral, visando o inventário de fontes, a sistematização, o aprofundamento de conceitos. Não colidindo com estes eixos, a história institucional apresenta uma regularidade. É, reitere-se, um domínio em que a investigação tem sido intensa, em Portugal e Brasil. Centrada na escola-instituição, a história institucional retoma o complexo axial supra referido e é formada por investigações que iluminam e permitem mapear o terreno educativo nos planos horizontal e longitudinal.

As políticas educativas bem como a organização educacional e escolar são domínios cujo campo de influência tem sido ampliado, nomeadamente junto de públicos ligados ao sistema formal de ensino. Todavia, ao retomarem a genealogia e o evolucionismo como vectores para a organização do conhecimento, aqueles domínios científicos têm chamado a si o estudo das reformas educativas, retirando esta temática à história da educação. De modo análogo ao que tem sucedido com as didácticas e com a pedagogia, a organização e as políticas da educação vêm escrevendo a própria história. Também a pedagogia e a teleologia da educação têm substituído o evolucionismo e o idealismo, assentes na hermenêutica histórica, suportada por modelos estatísticos e projectivos.

O património e a materialidade escolar, como mais recentemente as práticas e a memória educativa, são temáticas que a história da educação tem chamado a si e que desafiam à tripla função enunciada no presente Colóquio: Investigar, Intervir, Preservar. Há neste particular um longo caminho a construir e a percorrer. Sem sensibilização das comunidades detentoras de memória e património educativos, nomeadamente suas autoridades e seus representantes, sem um aprofundamento científico e técnico, sem um suporte conceptual, sem uma economia sociocultural, não será possível garantir a preservação e a reconstituição do património e da materialidade escolar. Mas não menos comprometida e ameaçada está hoje a memória da educação. Há matérias de que o historiador dispõe de menos informação para os períodos recentes do que para períodos recuados. Há matérias, como são as memórias biográficas e etoeducativas, em que terá de ser o historiador a preservar as fontes e a organizar a informação, sob pena de que nada fique como testemunho e arquivo.

O Colóquio Luso-Brasileiro cumpre a sua XI edição. É um ciclo de eventos que tem subjacente um intenso movimento historiográfico para a construção da história da educação nos dois países e para a formação de uma comunidade de historiadores. Pelos Colóquios Luso-Brasileiros tem perpassado a generalidade dos assuntos referidos, parte dos quais são intrínsecos à história da educação. Há outros temas que resultam de abordagens interdisciplinares, quer no interior da constelação das ciências da educação quer no quadro mais amplo das ciências sociais e das ciências humanas. Também o cruzamento de olhares e de fontes entre investigadores dos dois países tem permitido ampliar e aprofundar temas como a arquitectura escolar, a cultura material da escola, a cultura escolar, a formação de professores, as políticas da educação, a circulação dos impressos pedagógicos. De facto, os temas e os objectos educacionais beneficiam com o reconhecimento da complexidade e da multidimensionalidade; mas beneficiam também com a concertação de perspectivas, entre quadros histórico-geográficos comparados e através de sistemática inter e transdisciplinar.

Como referido, um dos aspectos mais consequentes do movimento historiográfico, nas últimas décadas, foi a constituição de redes de investigadores que têm procedido à catalogação e ao inventário de fontes, visando a reconstituição de arquivos, memoriais, repertórios. Através desses movimentos, a História da Educação, particularmente em Portugal e Brasil, apresenta avanços extraordinários que lhe conferem identidade e um estatuto credenciado de conceptualização e circulação do conhecimento, pouco habitual noutros domínios da historiografia.

Sem possibilidade de exaustão, deve mencionar-se, nesse sentido, a rede interuniversitária HISTEDBR que, desde meados da década de 90 do século XX, tem vindo a realizar de modo sistemático o inventário e a informação de fontes para a

História de Educação no Brasil. Através desta rede, estão hoje disponíveis bancos de fontes e de dados sobre os campos político e institucional, para a generalidade dos Estados brasileiros. Devem referir-se também, assim para Portugal como para o Brasil, inventários, repertórios e dicionários sobre a imprensa pedagógica, os educadores e pedagogos, os intelectuais na educação. Também o livro escolar tem vindo a ser objecto de catalogação criteriosa e exaustiva. No Brasil, esse inventário consta do Banco de dados Livres – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros. De modo análogo, uma parte significativa dos Livros Escolares Portugueses está incorporada na Rede MANES – Manuais Escolares. O património e a materialidade escolar constam de catálogos e museus, assim materiais como virtuais. Há memoriais centrados no professor e na profissão docente; há arquivos, centros de documentação, catálogos de materiais escolares: catálogos da imprensa periódica. Alguns catálogos e inventários deram origem a monografias colectivas, com destaque para as publicações sobre Liceus de Portugal, Grupos Escolares, Escolas Normalistas e de Formação de Professores, em Portugal e Brasil. Mais recentemente, foi publicado um Atlas-Repertório dos Municípios Portugueses na Educação.

Todavia, a produção de sínteses históricas para o ensino e a produção científica de grandes obras da história da educação, ou seja, sínteses que sejam narrativas amplas, evolutivas, integradoras, não têm acompanhado a vitalidade do labor historiográfico, documental, arquivístico, monográfico, já referido. A história da educação-ensino e a história da educação-ciência não têm sido acompanhadas da história narrativa (da história-evolução), reconstitutiva da educação em sentido amplo e multidimensional, construtora do tempo-educação, constitutiva do institucional escolar.

Com efeito, a densidade do labor documental, arquivístico e conceptual, traduzido em inventários e ensaios paradigmáticos, deixa ressaltar uma historiografia da educação que tem tido dificuldade em alimentar a educacionalidade ou em superar contextos e problemáticas de meta-história. Tal condicionamento afecta a historicidade da educação e reduz a história narrativa à linearidade conceptual e a historicismos circunscritos a quadros meta-pedagógicos e didácticos. Como se diz e escreve ou como se disse, escreveu e representou educação?

Procurando circunscrever, no plano aplicado, esta já longa reflexão analítica e crítica, pode admitir-se, a título de exemplo, que, pelo institucional educativo e escolar, dando curso ao paradigma da história institucional, há uma historiografia da educação integrada e conseqüente na articulação entre o substantivo e o metodológico, bem como na triangulação entre instituição, educabilidade e historicidade, que não está esgotada. É um domínio em que o arquivo, o conceptual e o narrativo têm permitido multiplicar a produção de monografias e perspectivar cartografias locais e regionais. É, todavia, uma historiografia que carece de uma verticalização

conceptual e de uma dialéctica que, reconstituindo o institucional escolar, represente e torne efectiva a articulação entre historicidade e educabilidade. Aprofundando, complexificando e ampliando de modo sistemático, este labor hermenêutico permitirá por fim construir o tempo longo.

A sistemática e a multiplicação de estudos monográficos, quando criteriosamente orientados, seja porque incidindo no local ou no regional, seja porque perfazendo um mesmo programa educativo e integrando uma mesma temporalidade, ou seja ainda porque decorrem de um mesmo movimento pedagógico e de uma mesma matriz institucional, têm permitido cartografar de forma progressiva a oferta, a evolução e a apropriação escolar, determinando conjunturas e territórios educativos. É um domínio investigativo em que a história-investigação e a formação historiográfica têm estado associadas, através de programas doutorais e pós-doutorais, ou através de projetos de investigação. A vitalidade do paradigma de história institucional tem residido na multiplicação de estudos monográficos, que têm subjacente a congregação de três gerações de investigadores: mestres e investigadores séniores; orientadores e coordenadores de programas e linhas de investigação; jovens investigadores e investigadores em formação. Por outro lado, ao associar o meta-histórico e a narrativa historiográfica, a história institucional tem possibilitado contiguidades geográficas, bem assim como a sistematização do conhecimento e a publicação por níveis de ensino, territórios, temporalidades.

COMENTÁRIO FINAL

Nas últimas décadas, não só se regista a abertura da historiografia da educação a novos paradigmas, quanto emergiram historiografias alternativas. São movimentos enriquecedores e de inovação para a história da educação, ainda que não estejam porventura inteiramente protegidos de controvérsia. A história da educação, muito particularmente a história da pedagogia, ao perspectivar metas de humanismo, de progresso social, de escola, foi atraída por paradigmas idealistas. Por contraponto, ao proporcionar a reconstituição de sequências e temporalidades num *continuum* evolutivo e de causalidade primeira, foi atraída pelas perspectivas historicistas, a que cedo ficaram associados algum determinismo e o primado do factual-nomotético. A positividade não evitou o positivismo.

Tomando como referência o caso português, a cientificidade da história da educação e a constituição como disciplina universitária decorreram fundamentalmente do idealismo meta-pedagógico, enquanto disciplina de ensino médio e profissional, destinado à formação de professores. Subjacentes à formação de professores e conciliando movimentos pedagógicos e apontamentos biográficos, o

positivismo e o idealismo prolongaram-se pelas primeiras décadas do século XX. A história-investigação chegou, em grande parte, como reflexo da *Escola dos Annales* e, na sequência, da *Nova História*. No passado recente, observam-se uma abertura de paradigmas no plano historiográfico e uma conflitualidade entre paradigmas inerentes à educabilidade. A noção de paradigma envolve teoria e teorização, pelo que desafia a historicidade e desafia sobretudo o binómio historicidade-educabilidade. A história da educação não se circunscreve a perspectivas metódicas e marcos conceptuais importados de outros domínios científicos, nem, por outro lado, se compagina por uma historicidade em renovação, sem que esteja devidamente assegurada a educabilidade. O passado recente ficou assinalado também por historiografias da educação inspiradas na história cultural, na micro-história, na história intelectual, na história institucional, na história conceptual. Não pode deixar de referir-se também uma historiografia filosófica, inspirada em correntes neo-marxistas e revisionistas, em correntes criticistas e desconstrutivistas, em correntes idealistas e nomotéticas.

A história da educação não deixará de construir caminho na dialéctica entre história e educação, triangulando e complexificando com o institucional, o pedagógico-didáctico, o social, o cultural, o antropológico. Educação, pedagogia e didáctica são racionalidades e discursos não resolvidos na história da educação. A importação de paradigmas como a história cultural, a história intelectual, a história conceptual, a história comparada, são desafios epistémicos de impacto reconhecido e de grande actualidade. Atraem investigadores e assinalam a inovação, permitindo a construção de novos objectos epistémicos, recriando discursividades e modos de representação. Frequentemente, porém, não resolvem o binómio entre educabilidade e historicidade. O cumprimento de um determinado paradigma implica teorizar e representar; verificar da aplicabilidade em determinados temas ou em determinados objectos e, correlativamente, fazer uso de um marco conceptual e de um método igualmente adequados.

Estes desígnios podem ser prejudicados ora pela importação (directa) de utensílagens mentais – assim categorias, estruturas analíticas, recursos discursivos, espectros e coeficientes, ora pela incapacidade de fazer avançar a representação do objecto, no binómio educabilidade-historicidade. Conceitos operacionais e significativos nos planos sociológico e antropológico, como sejam *habitus* e *bildung*, carecem de conversão semântica, interpretação e temporalidade, quando incorporados à História da Educação. A história da educação é conhecimento educacional e é paradigma para pensar e agir em educação. Se é inevitável pensar a educação com história, é porque a história da educação é um paradigma e, como tal, comporta: teoria e (re)conceptualização, definição de objectos epistémicos, adequação de racionalidade e método, proximidades de língua e discurso, partilha

de racional (método, movimento de ideias, modos de escrita), enfim, comunidade de representação e apropriação. Se a história da educação não se cumpriu, necessariamente haverá futuro.

A história da educação tem beneficiado, no passado recente, de abertura epistémica e de uma vitalidade jamais observadas. Tal crescimento, reitere-se, está patente no revigoreamento e na ampliação epistémica, gerando e importando novos paradigmas; na emergência de novos temas; na construção de novos objectos de ciência; na abertura conceptual e no diálogo inter e transdisciplinar; na congregação de novas fontes históricas; na apresentação de discursos inspirados e dando curso a pragmáticas diversas ou desconstruindo e reinventando novas fórmulas de representação, textuais ou outras. Há um movimento científico e editorial que comprova esta vitalidade.

Mas há, por outro lado, vozes que advertem para alguma prolixidade e alguma leveza na produção, resultantes ou de mediatismos e perspectivismos comprometedores, ou de fragilidades na dureza da prova, devidas a algum aligeiramento na densidade dos discursos e à elementaridade dos testemunhos documentais. Este cenário é, não raro, acompanhado pela descaracterização e pela despromoção, em face de domínios científicos que disputam uma mesma realidade educativa. Com efeito, no que reporta a temas como a história do presente, frequentemente a história da educação recua na interdisciplinaridade e cede para a sociologia, para a antropologia, para a didáctica, para a administração escolar ou circunscreve a prova à utilização de testemunhos orais. Sucede que aquelas disciplinas se revelam mais focalizadas na interacção, na causalidade e no jogo de probabilidades, em face quer das forças em confronto quer dos horizontes em presença. Também o presente-passado com recurso a fontes voláteis corre o mesmo perigo. A interdisciplinaridade e o cultivo de novos paradigmas; a emergência e consolidação de redes e novas comunidades historiográficas; a renovação conceptual; a construção de novos objectos epistémicos; a confluência de diferentes gerações de investigadores são aspectos extraordinariamente inovadores dos últimos 40 anos. Importa prosseguir na concepção e escrita de sínteses-narrativas histórico-educativas, densas, integradas, evolutivas.

Quando do I Colóquio Luso-Brasileiro, Rogério Fernandes, em cuja memória saúdo todos os mestres que entretanto partiram, referiu-se a um projecto colectivo, a um espaço de confiança e confiança, à necessidade de balanço e ao desenho de projectos futuros. Nesse I Colóquio, eu próprio tive oportunidade de assinalar a grandeza da história da educação e o mérito da historiografia brasileira e portuguesa. Não subestimo o meu apreço pela fecundidade do caminho percorrido desde então. No entanto, hoje que, passados 20 anos, me volta a ser concedido o raro privilégio de proferir a Conferência de Abertura do Congresso, permito-me,

enquanto cidadão e leitor, deixar o repto de que esta comunidade de historiadores lance um plano da escrita de Histórias da Educação para Portugal e para o Brasil.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA SUMÁRIA

- CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique (1995) – *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de (1989) – *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense.
- CONDORCET (1988) – *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. Fragment sur l'Atlantide*. Paris: GF Flammarion.
- DEUSDADO, Ferreira (1995) – *Educadores portugueses*. Porto: Lello & Irmão – Editores.
- ERASMO DE ROTERDÃO (1951 [1509]) – *Elogio da Loucura*. Lisboa: Guimarães Editores.
- (1951) – *Elogio da Loucura*. Local: Guimarães Editores.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2001) – *República, trabalho e educação: A Experiência do Instituto João Pinheiro (1909/1934)*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco.
- FIGUEIRA, Manuel Henrique (2004) – *Um roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GARDINER, Patrick (1995) – *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4.^a ed.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau (2008) – *Capital e Interior: Manifestações em Prol da Instrução Pública em Ouro Preto e Uberabinha (MG) nos Anos Iniciais da República Brasileira*. In *Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- GOODY, Jack (2000) – *O Oriente no Ocidente*. Lisboa: Difel.
- GUSDORF, Georges (1988) – *Da História das Ciências à História do Pensamento*. Lisboa: Pensamento Editores Livreiros.
- HARTOG, François (2005) – *Évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens*. Paris: Gallimard.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (2002) – *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 26.^a ed., 14.^a reimp.
- LEITE, Solidónio (1922) – *A Língua Portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Editores J. Leite & C^a.
- MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea, org. (2014) – *Inspecção às escolas primárias*. Disponível em: <<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4246798>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].
- MAGALHÃES, Justino (2010) – *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa.
- (2014a) – *Como um texto – Configurações da escrita do Município colonial*. «História: Questões & Debates», n.º 60, jan./jun. Curitiba: Editora UFPR, p. 65-83. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/his.v60i1>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].
- (2014b) – *Escrita e municipalismo na transição do Brasil colônia e na ideação do Brasil independente*. «Revista de História Regional», vol. 19, n.º 2, p. 298-311 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/7084/4333>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].

- (2016) – *Writing in the field of education: The Inquiry on Portuguese schools (1875)*. «Paedagogica Historica», vol. 52, n.º 6, p. 689-703. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1192206>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].
- MARCÍLIO, Maria Luiza (2005) – *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel.
- MARIN, L. (1975) – *La Critique du Discours. Sur la 'Logique de Port-Royal' et les 'Pensées' de Pascal*. Paris: Les Editions de Minuit.
- MONTESQUIEU (1828) – *Lettres Persanes, précédés de son l'Éloge par d'Alembert*. Paris: Baudoin Frères, Éditeurs. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6334100b/f35.image>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].
- (1979) – *De l'Esprit des Lois*. Paris: GF Flammarion.
- MORUS, Thomas (2016) – *A Utopia*. Lisboa: Babel, 16.^a ed.
- MOTA, Carlos Guilherme (2008) – *A Idéia de Revolução no Brasil e outras ideias*. São Paulo: Editora Globo.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (1999) – *A cultura ocultada ou a influência alemã na Cultura Brasileira durante a segunda metade do século XIX*. Londrina: Universidade de Estadual de Londrina.
- SAVIANI, Dermeval (2007) – *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: SP: Autores Associados.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO ARQUEOLOGIA: CULTURA MATERIAL ESCOLAR E ESCOLARIZAÇÃO

DIANA GONÇALVES VIDAL*

Antes de iniciar, gostaria de agradecer aos organizadores deste evento o convite para proferir a conferência de encerramento. Foi com alegria que aceitei esta incumbência que muito me gratifica. Queria, ainda, agradecer a solidariedade e o companheirismo de Maria Helena Camara Bastos, Joaquim Pintassilgo, Helena Vieira e Luis Alberto Alves que souberem ser compreensivos e me amparam em um momento difícil, um problema de doença familiar que quase impediu minha presença neste certame. A eles meu sincero muito obrigada!

Ao propor como título desta intervenção «História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização», pretendia atingir três objetivos. O primeiro, sintonizar-me ao tema geral do evento «Investigar, Intervir e Preservar». Nos últimos 20 anos, a comunidade iberoamericana de história da educação tem se preocupado em associar aos documentos textuais, outros tipos de fontes de modo a alargar o conhecimento produzido no campo. O expediente tem suscitado o interesse pela preservação e constituição de arquivos e museus escolares.

Nessa esteira, a cultura material escolar tem emergido como objeto de investigação e tem sido interrogada na sua dimensão de categoria e fonte para o entendimento da história da escola e do processo de escolarização tanto em Portugal quanto no Brasil, o que me conduz ao segundo objetivo: tematizar as relações entre cultura material escolar e escolarização.

Operar com a materialidade, enquanto categoria e fonte histórica, vem trazendo um conjunto de desafios teóricos e metodológicos aos pesquisadores do campo e estimulando o diálogo interdisciplinar, em especial com a antropologia e arqueologia.

* Faculdade de Educação (USP).

logia. Nisso consiste meu terceiro objetivo: explorar a contribuição desses campos conexos para a escrita da história da educação. Se a antropologia não aparece no título é apenas por estarmos mais habituados a efetuar esta aproximação, o que não ocorre com a arqueologia. Ambas, no entanto, serão escrutinadas neste texto.

Antes de iniciar, no entanto, queria anunciar duas precauções. A primeira reside no fato de que os estudos sobre a cultura material constituem, eles mesmos, um campo de investigação. Os debates ali instalados podem nos servir de guias na incursão aqui proposta. De acordo com Dan Hicks e Mary Beaudry¹, na introdução a *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*, o campo dos estudos da cultura material desenvolveu-se em duas fases principais. A primeira no segundo quartel do século XIX, particularmente nos museus, como um contraponto à antropologia social de Durkheim. A segunda emergiu como uma forma de associar estruturalismo e semiótica nos anos 1970 e 1980. Este processo pode ser considerado como uma virada da Cultura Material e permitiu uma solução provisória às críticas a uma virada puramente Cultural, reconciliando aparentemente relativismo e realismo, em especial pelo uso das teorias da prática de Giddens e Bourdieu.

Mais recentemente, entretanto, um conjunto de críticas provenientes do interior dos estudos da cultura material, e argumentos sobre a extensão da agencia humana para os objetos levaram a uma ampliação da ideia de cultura material. Simultaneamente, os estudos do campo têm impactado discussões no âmbito de vários domínios. Associados à arqueologia e à antropologia, despontam ainda aproximações à geografia cultural e à ciência e tecnologia. Estas questões irão reaparecer ao nos interrogarmos sobre a presença da cultura material escolar nas investigações em história da educação.

A segunda precaução remete à polissemia do termo. Quando nos referimos à cultura material, tratamos tanto de artefatos, quanto dos elementos materiais do mundo que nos cerca como o meio ambiente, a natureza, o urbanização das cidades, a arquitetura dos edifícios ou, mesmo, o tempo. Como recurso para permitir melhor circunscrever o debate, proponho-me a discorrer acerca da cultura material e da cultura material escolar a partir de um olhar que recai sobre os artefatos. A estratégia, no entanto, não elide o reconhecimento de que as demais manifestações do mundo material são também significativas quando abordamos a problemática no âmbito da história e da história da educação.

A exposição foi organizada em três momentos. No primeiro, procuro identificar a recorrência à cultura material como categoria e fonte na investigação em história. No segundo, percurso semelhante é efetuado para a história da educação, tentando realçar as ênfases que têm sido dadas à questão e estabelecendo relação entre cultura

¹ HICKS & BEAUDRY, 2010: 5.

material escolar e escolarização. No terceiro momento, proponho aproximações metodológicas ao tratamento da materialidade como fonte e categoria de análise de modo a oferecer subsídios para a pesquisa em história da educação. Aqui, o diálogo com a arqueologia é fundamental e justifica o título desta conferência.

1. A CULTURA MATERIAL COMO DOMÍNIO DA HISTÓRIA

Não se pode dizer que incorporar a cultura material como fonte para a história seja uma novidade. Ao contrário, já na década de 1960, Braudel publicou o primeiro dos três volumes de *Civilização material e Capitalismo*, em que, como um geo-historiador interessado pela cultura, na definição de Peter Burke², abordou a civilização com foco nas trocas de bens. Um dos exemplos mais fascinantes, destaca Burke,

é o da cadeira, introduzida na China, vinda provavelmente da Europa, no segundo ou terceiro século d.C., sendo amplamente usada por volta do século XIII. Esse novo costume exigiu novos tipos de móveis, mesas altas, por exemplo, e uma nova postura; em resumo, um novo estilo de vida. Os japoneses, por outro lado, não aceitaram a cadeira, da mesma maneira que os mouros de Granada (...)³.

Braudel, no entanto, não era o representante isolado da tendência. Também nos anos 1960, Jean Delumeau lançava o primeiro volume de *A civilização do Renascimento*, no qual dedicava toda a segunda parte à vida material, com destaque ao progresso técnico, aos negócios, à mobilidade social e às relações cidade e campo. A cultura material emergia das mais variadas formas, como artefatos, tais como relógios ou letras de câmbio, ou paisagens e alimentação.

Representavam a mudança operada nos modos de fazer história propostos pela primeira geração dos *Annales*, em que a ampliação documental se constituía em um dos mais importantes pilares e que ficou consagrada pela citação reiterada deste trecho de Lucien Febvre, publicado originalmente em 1949, no artigo «Vers une autre histoire» (*Revue de Métaphysique et de Morale*, LVIII):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos

² BURKE, 1991: 61.

³ BURKE, 1991: 61.

e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreaajuda que supre a ausência do documento escrito⁴?

O interesse pela cultura material, entretanto, não se cinge aos *Annales*. Em 1939, quando saiu a lume o primeiro volume d'O *processo civilizador*, Norbert Elias já demonstrava atenção aos artefatos na construção de uma interpretação da história dos costumes. Não deixa de ser estimulante acompanhar a argumentação tecida pelo autor sobre os hábitos à mesa, com particular realce para o uso da faca e do garfo.

Não é meu intuito aqui efetuar uma genealogia da presença da cultura material na escrita da história. Apenas desejo marcar que a operação historiográfica no século XX não se podia mais limitar ao uso dos documentos escritos. Era incitada a incluir outras fontes no reconhecimento da materialidade da experiência humana.

No entanto, a introdução dos artefatos como documentos trouxe desafios teóricos e metodológicos ao fazer do historiador. Como narrativa, a história é uma produção escriturária, o que torna mais fácil a incorporação de documentos discursivos (que de não-discursivos) ao exercício do historiador. A mera descrição do artefato não resolve o impasse, apenas acentua a discrepância entre as fontes. Nesse sentido, o recurso à interdisciplinaridade despontou como necessário à interpretação histórica, incitando a aproximação, em particular, com a arqueologia e a antropologia.

O deslocamento, no entanto, não foi feito sem problemas. No que concerne à arqueologia, Marcelo Rede⁵ sustenta que tem ocorrido uma «transferência um tanto irrefletida dos procedimentos da [disciplina] para o campo da história». Simultaneamente, a história tem demonstrado dificuldade em valer-se da materialidade como fonte, mobilizando documentos escritos «para dar conta da relação entre sociedade e matéria». Rede, entretanto, identifica em um movimento surgido na antropologia na década de 1990, a possibilidade de superação de alguns impasses. Refere-se especificamente ao grupo de trabalho *Matière à Penser* e, em particular, aos estudos de Jean-Pierre Warnier com foco na análise das práticas sociais pela articulação entre corpo e cultura material.

De fato, aproximar o historiador da cultura material exige também uma atenção às práticas sociais e não somente às ideologias ou às representações. Construir uma teoria das práticas foi um investimento assumido nos anos 1970, por historiadores como Michel Foucault, Michel de Certeau e E. P. Thompson, além de sociólogos,

⁴ FEBVRE, 1949 *apud* LE GOFF, 2003: 530.

⁵ REDE, 2003: 282.

como Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, já citados na introdução. Vinha associado a uma decisiva deriva em direção à valorização dos sujeitos e de sua experiência ou agência na sociedade. Suscitou um deslocamento da análise dos artefatos apenas na dimensão de utensílios ou de signos e semióforos. O projeto, no entanto, ainda era reclamado nos anos 1980, quando Certeau publicou *A invenção do cotidiano, artes de fazer*, e reiterado nos anos 1990 na compreensão de que práticas e representações constituem dimensões indissociáveis da vida cultural, como assevera Roger Chartier (1991).

A conciliação entre os ofícios do historiador e do antropólogo, entretanto, implica em concessões mútuas. Se é fato, como assevera Marcel Detienne⁶, que as duas disciplinas «são igualmente marcadas pela retórica, pelos contextos políticos e sociais como pelo gênero no qual se pensa a análise e a observação»; é também reconhecido pelo autor que a historicidade «jamais cativou a curiosidade do saber antropológico». Esta é, aliás, a crítica que encontramos constantemente aos trabalhos que recorrem aos aportes da antropologia em suas análises: uma certa estabilidade conferida aos artefatos no tempo ou uma fraca atenção aos aspectos diacrônicos entre sociedade e cultura material.

Tomados com esta precaução, os aportes de Jean-Pierre Warnier podem oferecer subsídios à interpretação da cultura material. Retomando estudos de Marcel Mauss, base também das reflexões de Bourdieu, Warnier coloca o corpo como balizador maior da experiência material dos sujeitos e se interroga sobre o problema da motricidade. Insiste sobre o fato de que os objetos produzem também «cultura e que a relação que o homem tem com eles participa de sua própria constituição como sujeito individual, social e cultural»⁷. Warnier defende que não há homologia automática entre condutas motrizes e categorias mentais e que a relação com os objetos nas condutas motrizes não é redutível às determinações de classe⁸. Dito de outro modo, «o sujeito, pela prática, faz a síntese entre objeto-corpo e objeto-signo»⁹.

Os pontos centrais de sua proposta podem ser sintetizados em três vertentes: «a rejeição de uma abordagem generalizante, que mascara a particularidade das trajetórias individuais; a defesa da compreensão dos fenômenos sociais a partir de sua materialidade (corporal, objetual) e não apenas sua natureza sígnica; a ênfase na observação de campo»¹⁰. O terceiro ponto faz-nos retornar ao problema da incorporação da cultura material como fonte histórica. Para Warnier, o estudo se baseia em uma «etnografia das condutas-motrizes-nos-objetos [que] permite

⁶ DETIENNE, 2010: 20-21.

⁷ JULIEN & WARNIER, 1999: 12.

⁸ WARNIER, 1999: 139.

⁹ WARNIER *apud* REDE, 2003: 285.

¹⁰ REDE, 2003: 286.

fazer uma teoria da relação sujeito-objeto-outro sujeito investida de determinações múltiplas»¹¹.

Nesse sentido, talvez não fosse o caso de descartar tão rapidamente os aportes da arqueologia – e o próprio Marcelo Rede (2003) reconhece isto ao mencionar o trabalho de Sophie Beaune, *Pour une archéologie du geste* (2000)-. Operando com um corpus documental constituído por objetos fabricados em um passado longínquo, do qual sabemos pouco, que se situa entre a aparição do Australopithecus e o Neolítico; objetos que foram recolhidos em várias partes do mundo e cujos restos tornam difícil restituir posturas e gestos, Beaune constrói um modelo de análise que busca retrair não apenas uma utensilagem primitiva, mas os tipos de atividades práticas e mentais, próprias a nossa espécie, assim como alguns traços de evolução perceptíveis através da variabilidade ao longo das eras. Utilizando-se dos estudos traceológicos colocados em relação com usos dominantes que ela atribui aos objetos e sinais de sua manipulação, propõe uma série de esquemas que a conduzem à reconstituição gestual corporal.

Esta discussão parece profícua no que tange à relação entre história e cultura material como fonte e a ela retornaremos mais adiante. Antes, porém, gostaria de explorar os modos como a história da educação tem incorporado a cultura material escolar em suas análises, abordando as interfaces entre materialidade e escolarização.

2. CULTURA MATERIAL ESCOLAR E ESCOLARIZAÇÃO

Juri Meda identifica dois possíveis enfoques de cultura material da escola como categoria historiográfica em educação: o primeiro recai sobre a dimensão material do artefato, escrutinando as práticas educativas ocorridas na sala de aula; o segundo se interroga sobre o artefato como um produto industrial e um objeto de consumo, colocando sua natureza pedagógica em segundo plano¹². A estes dois enfoques ele associa duas tradições historiográficas: uma espanhola, que poderíamos considerar iberoamericana, posto que é também recorrente em Portugal e em países da América Latina (Brasil incluído), de etnohistória da escola; outra, italiana, que prefere o termo história material da escola.

Um terceiro enfoque, no entanto, emerge no texto de Martin Lawn e Ian Grosvenor¹³. Os autores insistem na compreensão da materialidade a partir de sua relação com a cultura do trabalho. Por certo, esta vertente, aproxima-se do primeiro

¹¹ WARNIER, 1999: 140.

¹² MEDA, 2015: 9-10.

¹³ LAWN & GROSVENOR, 2001.

enfoque enunciado por Meda, mas dele se distingue pela ênfase que concede ao artefato como elemento importante na definição da identidade profissional docente. Afirmam os autores que os «professores em seu trabalho partilham suas vidas com objetos»¹⁴.

De fato, no que concerne à produção iberoamericana em história da educação, a discussão em torno da cultura material escolar vem associada à concepção de patrimônio histórico-educativo, da intervenção museológica e da reconstrução etnográfica da memória educativa. Isso não implica em dizer que se desconhecem as relações entre materialidade e sociedade industrial ou que se descure de uma análise do *habitus* do ofício docente. No entanto, o interesse vem mais imediatamente ligado ao registro da cultura empírica das instituições educativas, valorizada, como a ela se refere Agustín Escolano Benito,

*como o expoente visível, e traz sua leitura o efeito interpretado, dos signos e dos significados que exibem os chamados objetos-vestigio (objetos-huella), assim como também as representações que os replicam ou acompanham, fontes intuitivas e manejáveis nas quais ficou materializada a tradição pedagógica*¹⁵.

Ao defender a etnohistória da escola, Escolano, no mesmo artigo, destaca seu potencial de decifração do passado a partir de vestígios e das conjecturas formuladas pelo historiador da educação na investigação das marcas ou sinais constitutivos dos objetos, considerados em sua dimensão de semióforos. Ademais, agrega que os artefatos possuem também um poder narrativo, ao «servir de materiais nos quais se apoia a construção de relatos, e por isso justamente se transformam, diferenciada ou conjutivamente, em textos que, como escritas criadas ou dispostas ao exame, podem ser lidos e interpretados em sua forma e nos conteúdos que se associam»¹⁶. Por fim, ressalta o valor de reservatório patrimonial da memória da cultura material escolar, permitindo uma educação histórica dos sujeitos e dos coletivos. Afinal, «educar na memória, no uso crítico da tradição, é sem dúvida uma estratégia básica de sobrevivência, de sustentabilidade cultural, dos indivíduos e da civilização», sustenta o autor¹⁷.

Esta crença no papel educativo do patrimônio material e imaterial tem dado suporte a iniciativas museológicas, tais como o CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar), organizado por Escolano na Espanha. Mas não apenas. Outras ações realizadas no mundo iberoamericano podem ser lembradas, como

¹⁴ LAWN & GROSVENOR, 2001: 126.

¹⁵ ESCOLANO BENITO, 2010: 14.

¹⁶ ESCOLANO BENITO, 2010: 18-19.

¹⁷ ESCOLANO BENITO, 2010: 25.

a defesa do Museu Vivo da Escola Primária, por Margarida Felgueiras, em Portugal; a criação do Museu da Escola, por Anamaria Casassanta Peixoto, ou do Museu da Escola Catarinense, por Vera Gaspar da Silva, ambos no Brasil, e do Museo de la Escuela, por Maria Cristina Linares, na Argentina dentre muitos exemplos. Aqui, ainda, podemos incluir a preocupação com os arquivos escolares por parte de vários pesquisadores, como Maria João Mogarro, Rosa Fatima de Souza, Maria do Carmo Martins, Nádia Gaiofatto Gonçalves, André Paulilo, Maria Cristina Meneses, Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, Iomar Barbosa Zaia, dentre vários outros.

O expediente dá visibilidade a um dos principais obstáculos enfrentados para a incorporação da cultura material escolar pelos estudos históricos em educação: a própria localização dos objetos. As mudanças administrativas ou de endereço, as alterações pedagógicas e de finalidades da escola promovem o descarte de tudo ou quase tudo que ficou em desuso ou que foi destruído pela utilização reiterada. A própria política de guarda e descarte das instituições escolares, que preserva os registros das atividades-meio, sem preservar os testemunhos das atividades-fim, promove o desaparecimento de parte significativa da cultura material escolar.

Parte dessa materialidade, entretanto, é considerada de uso pessoal. São cadernos, pastas, uniformes e outros tantos artefatos que ou repousam no âmbito das famílias, carregados de marcas afetivas, ou foram «jogados fora» com o passar do tempo. Recuperá-los supõe um investimento de pesquisa por vezes demorado e nem sempre bem-sucedido. Relatos de visitas a associações de alunos, de anúncios em rádios e jornais, de busca de nomes e endereços em listas de matrículas, como meios de encontrar sujeitos que ainda detenham objetos escolares em acervos pessoais oferecem indícios dos problemas enfrentados pela investigação histórica em educação.

Como resposta a estes constrangimentos, pesquisadores em história da educação não só têm se atentado para a criação de museus e arquivos escolares, como mencionado acima, como vêm gerando um intenso debate no campo e, mesmo, produzindo uma extensa bibliografia em que se realça a importância desse patrimônio educativo e a necessidade de políticas específicas para sua preservação.

Estas questões se acentuam à medida que recuamos no tempo, ultrapassando os limites da duração da vida das instituições ou dos sujeitos. Quanto mais remoto o período pesquisado, mais difícil a localização dos artefatos na sua integridade ou a compreensão das práticas que sugeriram ou as formas em que foram apropriados. A impossibilidade de valer-se de depoimentos como fontes no estudo desses artefatos reforça o diálogo disciplinar e a assunção de outras precauções metodológicas. Em geral, a solução vem associada à mobilização de fontes imagéticas e textuais, exercício recorrente do historiador da educação mesmo quando lida com períodos

mais recentes. No entanto, a própria materialidade nos escapa na sua dimensão de fonte, o que reitera a crítica exposta anteriormente ao tratar do ofício do historiador.

Valendo-se dos mesmos recursos documentais e na conciliação de uma análise das representações com a interpretação das práticas, situa-se também a proposta de conceber a cultura material escolar como constitutiva da cultura do trabalho docente tal qual emerge no artigo de Lawn e Grosvenor. Os autores não descartam a dimensão econômica no estudo, mas detém-se em explorar aspectos relativos à sedimentação do trabalho e das culturas do trabalho na escola¹⁸. Por um lado, interrogam-se sobre os efeitos de incorporação por parte da escola de objetos para escritório fabricados em massa pela indústria. Por outro, destacam a habilidade dos professores em solucionar os problemas surgidos no trabalho por meio de uma produção artesanal de artefatos.

No que concerne ao primeiro tópico, um dos exemplos explorados é o da máquina reprográfica nos anos 1950. A solução encontrada para rotinas administrativas de escritórios passou a ser sugerida para uso escolar em anúncios que destacavam sua economia e eficácia. Ao reproduzir em boa qualidade e na quantidade necessária, mapas, gráficos, cartas e desenhos, elaborados na escola por canetas e lápis aumentavam a eficiência do trabalho do docente. De simples manuseio, poderiam ainda ser operadas até pelos próprios alunos, asseveravam as propagandas.

Lawn e Grosvenor, entretanto, tencionam as vantagens realçadas pela propaganda¹⁹. A partir do depoimento de um professor, identificam um conjunto de obstáculos na implementação e uso desses artefatos vendidos comercialmente para a escola, atinentes às imposições do tempo e do espaço escolar, como das relações entre setor administrativo e atividade docente.

No que tange ao segundo aspecto – produção artesanal de artefatos –, os autores afirmam que o professor constrói ferramentas para seu trabalho na medida da tarefa a ser realizada. Ou seja, trabalha mesmo quando não está diante das crianças. Produz a tecnologia utilizada em sala de aula, antes de operá-la. De acordo com Lawn e Grosvenor, esta cultura do trabalho reflete a cultura do «fazer e consertar» («make do and mend»), característica do ofício artesanal. Reflete também os poucos recursos financeiros de que as escolas dispõem para seu funcionamento.

Como aproximação metodológica para entender o impacto da cultura material na vida laboral de docentes, sugerem a história dos objetos, nos traços indiretos que pode fornecer e no gatilho que oferece para despertar a memória. Sugerem ainda o uso de depoimentos, pois ao discorrer sobre objetos, docentes podem explicar para um *outsider* a natureza da cultura de seu trabalho, estabelecer vínculos pas-

¹⁸ LAWN & GROSVENOR, 2001: 118.

¹⁹ LAWN & GROSVENOR, 2001: 123-124.

sado e presente da profissão, bem como localizar-se na história. Simultaneamente, a metodologia provê historiadores com fragmentos de experiência, ampliando as informações sobre o trabalho docente, recolhidas em fontes tradicionais²⁰.

Como se pode perceber, os autores remontam, aqui, à aproximação etnohistórica da escola mencionada anteriormente, voltada fundamentalmente, neste caso, à compreensão da atividade e da identidade profissional docente. Diversamente destas vertentes, segundo Meda²¹, a cultura material escolar pode ser analisada a partir de uma história da indústria escolar, com especial atenção aos processos produtivos e às complexas dinâmicas comerciais vigentes em um mercado *suis generis* como o da escola entre os séculos XIX e XX.

Não são poucos os estudos em história da educação que destacam a importância das Exposições Universais e dos Congressos de Instrução a elas associados na disseminação de uma nova cultura material nas escolas no Oitocentos. No Brasil, Moysés Kuhlmann Jr. já alertava para o fato nos anos 1990, em seu doutorado *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*²². Na literatura internacional, livros sobre a matéria têm sido publicados, dentre eles, especificamente focado na questão está, organizado por Martin Lawn, *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education* (2009), reunindo pesquisadores europeus, latino-americanos e asiáticos.

As Exposições Universais, criadas em 1851, celebravam o progresso da indústria, numa «conjuntura de aceleração do processo de industrialização, movidas pela estratégia de expansão imperialista do capitalismo» e de metropolização das cidades²³. Podemos acrescentar, ainda, de proclamação da obrigatoriedade escolar em vários países e de disseminação internacional do método intuitivo e do ensino simultâneo e graduado como princípios de uma escola de massas economicamente viável. A confluência desses fatores gerava o ambiente favorável ao desenvolvimento da indústria escolar.

A categoria indústria escolar implica em outros desafios metodológicos e teóricos. Inicialmente, instiga a ampliar o espectro das fontes, recorrendo à documentação mercantil, como estatutos e balanços corporativos, catálogos comerciais, anuários industriais, notas fiscais, notas de importação, lista de almoxarifado; além de acesso a arquivos privados, o que nem sempre é possível ou existente. Suscita ainda estabelecer diálogo com disciplinas como economia e ciências contábeis, bem como aproximação com a história econômica, da indústria, de empresas, além da história

²⁰ LAWN & GROSVENOR, 2001: 126.

²¹ MEDA, 2015: 11-12.

²² KUHLMANN JR., 1996.

²³ BARBUY, 1996: 211.

fiscal, dos transportes e das relações diplomáticas e políticas estabelecidas entre os países. Simultaneamente, requer interrogar-nos sobre os efeitos da progressiva padronização dos processos educativos e da intromissão da indústria na produção de demandas escolares, e não apenas de seu atendimento²⁴.

Nesse sentido, defende Meda²⁵ que a história da escola não pode prescindir

do estudo dos processos econômicos relacionados com o desenvolvimento da escolarização de massa e a consequente transformação da manufatura escolar do século XIX (composta de oficinas artesanais de pequenas dimensões, não necessariamente especializadas, e operativas em uma área extremamente delimita, frequentemente circunscrita ao âmbito da cidade ou, como muito, da região) naquela indústria escolar que está formada por uma ampla e variada cadeia de produção, composta de médias e grandes empresas industriais, capazes de produzir quantidades significativas de material escolar de todo o tipo a preços mais reduzidos e distribuí-los diretamente em todo o território nacional (editoras, tipografias, fábricas de papel, indústria gráfica e cartográfica, fábricas de canetas estereográficas, penas, lápis e lápis de colorir, fábrica de tintas e carpintaria), que encontrava na escola sua saída comercial natural e que constituía um setor em constante expansão no mundo produtivo[...].

Também é importante reconhecer que, em especial no século XIX e primeiras décadas do XX, as empresas voltadas ao mercado escolar, por vezes, tornaram-se fornecedoras dos mais variados objetos da cultura material escolar hegemonizando este tipo de comércio nacional e internacionalmente. Esse foi o caso da *Maison Deyrolle*. Dentre os objetos que comercializava estavam modelos anatômicos e botânicos, museus escolares, instrumentos científicos, quadros parietais e armários-museus. Na segunda metade do Oitocentos, a *Maison* alcançara o posto de principal fornecedora do governo francês. Iniciou então uma estratégia de expansão de seus negócios, com edição de catálogos em português e espanhol e a contratação de agentes comerciais para atuar como representantes na Europa e América Latina²⁶. A difusão dos produtos Deyrolle nas várias províncias brasileiras no século XIX pode ser apreciada nos artigos constantes do livro *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*, organizado por César Castro²⁷.

A escola passou a ser consumidora e o professor cliente²⁸, ao mesmo tempo as aquisições a se pautarem pelas lógicas de mercado e da legislação que ampara a compra de equipamentos e suprimentos por órgãos públicos. O mecanismo

²⁴ VIDAL, 2009; VIDAL & GASPAR DA SILVA, 2010.

²⁵ MEDA, 2015: 23.

²⁶ VIDAL, 2009.

²⁷ CASTRO, 2011.

²⁸ MEDA, 2015: 21.

estimula também o dispêndio das famílias em itens determinados e, raramente, intercambiáveis. Agrega-se assim à discussão sobre a indústria escolar uma outra categoria: escola como mercado, com a qual tenho operado em outros textos²⁹, no reconhecimento de que,

Quanto mais se expande horizontal e verticalmente o sistema, ampliando o acesso e aumentando os anos de escolarização obrigatória, mais a instituição se oferece como um significativo mercado consumidor, sustentado pelo Estado ou pela iniciativa privada que se infiltra num nicho ordenado legalmente pela máquina estatal. A conexão estabelecida desde o século XIX entre inovação pedagógica e inovação material aprofunda-se, criando uma quase identidade entre qualidade de ensino e aquisição de artefatos escolares, particularmente na retórica que domina o campo³⁰.

Nesta vertente como nas demais, a materialidade dos objetos escapa do tratamento como fonte. O artefato é tratado como exterior aos sujeitos. Pensar os objetos como constitutivos dos sujeitos escolares, de seus processos de subjetivação e como agente são contribuições trazidas pelos estudos da cultura material. Para tentar enfrentar este desafio, o diálogo com a arqueologia pode ser profícuo. É isto que tentarei explicitar no próximo item.

3. O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO COMO ARQUEÓLOGO (E ANTROPÓLOGO)

Se é certo, como afirma Michel de Certeau³¹, que não se pode deduzir os usos dos objetos, não é possível elidir a percepção de que os objetos têm também uma agência, como assevera Nicole Boivin³².

Defendendo que se deve «analisar o uso por si mesmo», posto que existem *formalidades* das práticas ou *modalidades* da ação apoiados em uma arte muito antiga de *fazer com*, De Certeau propõe modelos de análise para o que considera a problemática da enunciação³³. De acordo com o autor,

Os “contextos de uso”, colocando o ato na sua relação com as circunstâncias, remetem aos traços que especificam o ato de falar (ou prática da língua) e são efeitos dele. Dessas características a enunciação fornece um modelo, mas elas vão se encontrar na relação que outras práticas (caminhar, morar etc.) mantêm com sistemas linguísticos. [...]

²⁹ VIDAL, 2009; ALCÂNTARA, 2014.

³⁰ VIDAL & GASPARD DA SILVA, 2010: 33.

³¹ DE CERTEAU, 1994: 92 e seg.

³² BOIVIN, 2008: 129 e seg.

³³ DE CERTEAU, 1994: 92-95.

Esses elementos (realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional, situar-se no tempo) fazem da enunciação, e secundariamente do uso, um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do “contexto”, do qual abstratamente se distingue. Indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer (produzir língua e modificar a dinâmica da relação), o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela. Pode-se tentar aplicar o seu modelo a muitas operações não linguísticas, tomando como hipótese que todos esses usos dependem do consumo³⁴.

De modo a precisar as relações de força que definem as redes em que se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que se podem aproveitar, Michel de Certeau propõe passar de uma referência linguística a uma referência polemológica. Com este objetivo, apresenta a distinção entre estratégias e táticas já bastante conhecida no debate acadêmico lusobrasileiro em história da educação. Vale ressaltar, entretanto, que ao referir-se às táticas como artes do fraco ou artes de fazer, o autor busca abrigo na psicanálise, fundamentalmente ao associar as figuras e metáforas analisadas pela retórica à interpretação que Freud fez sobre o chiste e «as formas assumidas, no campo de uma ordem, pelos retornos do eliminado: economia e condensações verbais, duplos sentidos e contra-sensos, deslocamentos e aliteraões, empregos múltiplos do mesmo material etc»³⁵.

Simultaneamente, De Certeau recorre a uma arqueologia multimilenar, quando supõe que as operações táticas respondem

a uma arte imemorial, que não apenas atravessou instituições e ordens sociopolíticas sucessivas, mas remonta bem mais acima que nossas histórias e liga com estranhas solidariedades o que fica aquém das fronteiras da humanidade. Essas práticas apresentam com efeito curiosas analogias, e como imemoriais inteligências, com simulações, os golpes e manobras que certos peixes ou certas plantas executam com prodigiosa virtuosidade³⁶.

Reconhece, entretanto, que nos tempos atuais, cada vez mais as táticas tem se desancorado das comunidades tradicionais que lhes circunscreviam o funcionamento e vagado livres em um espaço que se homogeneiza e amplia, tornando os consumidores migrantes.

A reflexão de De Certeau nos conduz a considerar as práticas como usos a partir de relações entre corpo e matéria constituídas historicamente, mas também resíduos de inteligências imemoriais. A arqueologia e a psicanálise se entrelaçam na construção de uma teoria da prática, cuja ênfase repousa na capacidade do sujeito subverter o consumo prescrito pela materialidade.

³⁴ DE CERTEAU, 1994: 96-97, grifos e aspas no original.

³⁵ DE CERTEAU, 1994: 103.

³⁶ DE CERTEAU, 1994: 104.

No campo dos estudos da cultura material, no entanto, o debate em torno da agência dos objetos suscita outros desdobramentos à análise. A arqueologia, aqui também, fornece o escopo da argumentação. De acordo com Nicole Boivin³⁷, os objetos afetam a vida humana. Para a arqueóloga inglesa, a matéria impacta os indivíduos não apenas emocional e sensualmente, como social e biologicamente e até mesmo geneticamente. A agência da matéria, afirma, reside na sua própria materialidade, ou seja, nas suas características físicas. «A relação entre ideia e matéria não tem uma direção única – a matéria como simples meio para a ideia – mas contrariamente envolve um interessante jogo entre as duas», assevera.

Boivin não pretende se associar a vaga dos estudos que sustentavam o determinismo do mundo material nos anos 1940 e 1950, e que foram criticados nos anos 1970 no âmbito da virada linguística. Ao contrário, reconhece a importância do destaque à construção social e cultural do real permitido pela matriz pós-estruturalista. Sua postura, no entanto, visa conjugar uma preocupação culturalista a um olhar sobre a materialidade que valorize sua interferência sobre os sujeitos. Para a autora,

O que é importante não é apenas a materialidade, mas a ação conjunta da materialidade e do corpo humano engajado em uma atividade particular. As propriedades dos materiais não são nunca objetivas, mas dependem do organismo que as usa. E é aí claro que a cultura emerge, porque mesmo a mais aparente insistente propriedade física pode ser desfeita pelo condicionamento cultural. [...] Mesmo no nível mais básico, materiais e tecnologia não atuam como agentes dissociados da agência humana. Isto não significa que agentes materiais são agentes secundários da agência humana, mas sugere que localizar agência é um exercício complexo que demanda provavelmente novas formas de pensar sobre isso, assim como sobre humanos e coisas³⁸.

Advoga que o novo materialismo tem permitido um gradual reconhecimento de que a materialidade impõe constrangimentos e abre possibilidades, assim como conduz a consequências por vezes inesperadas. Esse mundo híbrido de coisas e ideias criadas pelo homem, comenta Boivin, tem mudando nossa própria essência biológica.

As perspectivas de Michel de Certeau e de Nicole Boivin convergem na medida em que reiteram a importância de compreender a prática cultural a partir da relação entre o sujeito e a materialidade do mundo que, em ambos os casos, não se restringe aos artefatos, mas engloba o ambiente geográfico, o desenho urbanístico das cidades, as construções arquitetônicas etc. As preocupações de Sophie Beaune,

³⁷ BOIVIN, 2008: 129.

³⁸ BOIVIN, 2008, p. 168.

apresentadas na introdução, com a reconstituição do gestual corroboram para complexificar as análises.

As relações entre corpo e cultura material propostas por Jean-Pierre Warnier, combinadas a estes aportes, trazem ainda outras possibilidades de análise, particularmente no que concerne ao conceito de *subjetivação*, tramado na relação com a motricidade, ou seja, pela percepção de que o corpo também tem, ele mesmo, uma materialidade. O processo de subjetivação, no entendimento de Jean Pierre Warnier³⁹, é resultado da síntese corporal.

*A síntese corporal (ou esquema corporal) é a percepção sintética e dinâmica que um sujeito tem de si mesmo, de suas condutas motoras e de sua posição no espaço-tempo. Ela mobiliza o conjunto dos sentidos em sua relação com o corpo próprio e a cultura material. Essa síntese é resultado de aprendizagens que continuam e se mantêm no curso da existência inteira. Ela demonstra uma grande variabilidade individual, cultural e social, ao mesmo tempo em que garante a continuidade do sujeito em sua relação com o meio ambiente. Ela se dilata e se retrata alternativamente, para integrar objetos múltiplos (automóvel, utensílios domésticos, roupas, equipamentos esportivos etc.) nas condutas motoras do sujeito*⁴⁰.

Para Warnier⁴¹, mais do que um *habitus corporal*, decorrente de movimentos repetitivos, no concurso corpo-materialidade o homem singulariza a sua existência social, constrói a si mesmo como sujeito⁴². Em outras palavras, concebe que há *técnicas do corpo*, ou seja, modos de se servir do próprio corpo enquanto instrumento de ação, padronizados socialmente e aprendidos culturalmente; que se combinam a *técnicas de si* responsáveis por uma reinvenção do social, uma variação e diferenciação individual que ocorre com o processo de *subjetivação*⁴³.

Desse modo, realizam-se dois movimentos constantes e imbricados. O primeiro remete ao aprendizado e à incorporação de condutas motoras, social e culturalmente produzidas. O segundo implica na heterogeneidade dos sujeitos, de elementos «singularizantes», com a síntese corporal que ocorre «dentro dos limites admitidos pela cultura»⁴⁴. Para o autor, assim, «o corpo nos subjetiva tanto quanto nossos pensamentos»⁴⁵.

³⁹ WARNIER, 1999.

⁴⁰ WARNIER, 1999: 27.

⁴¹ WARNIER, 1999.

⁴² REDE, 2003.

⁴³ ALCANTARA & VIDAL, [no prelo].

⁴⁴ WARNIER, 1999: 32.

⁴⁵ WARNIER, 1999: 33.

Diante do exposto, pode-se afirmar que tomar a cultura material, e para nosso interesse particular a cultura material escolar, como fonte requer uma atenção às características físicas da materialidade, bem como às suas alterações ao longo do tempo. Requer atentar para os constrangimentos e possibilidades que esta materialidade oferece à vida humana, sem descurar de considerar os efeitos imprevisíveis. Requer, também, inquirir sobre a interação entre corpo e materialidade, reconhecendo uma formalidade das práticas; por um lado cativa de modalidades de ação ou de uma gestualidade imemorial; por outro, sempre inventiva e sujeita à mudança. Requer, ainda, interrogar-se sobre os modos como ocorrem os processos de subjetivação a partir do corpo tomado na sua materialidade. Requer, por fim, perquirir sobre o que isto nos informa acerca das muitas formas históricas de fazer a educação no espaço escolar e amplia nosso repertório sobre as várias maneiras de viver o processo de escolarização dentro e fora da escola.

COMENTÁRIOS FINAIS

A fortuna do termo cultura material reside em denotar «que a matéria tem matriz cultural e, inversamente, que a cultura possui uma dimensão material»⁴⁶. No caso da cultura material escolar, reitera ainda que o processo de escolarização constrói-se no âmbito da cultura, permanentemente na relação que estabelece com os artefatos escolares e a materialidade da escola (seu espaço e tempo). Tomar a cultura material escolar como fonte suscita, assim, ao historiador da educação interrogar-se acerca dessa tripla tessitura.

A incursão não é fácil, como pretendi demonstrar. Os obstáculos a serem superados se estendem desde a própria localização de vestígios materiais, do artefato tratado diacronicamente em uma história dos objetos e das sociedades por que passou, até precauções metodológicas atinentes à especificidade da fonte, dos artefatos tratados em sua materialidade no diálogo constante com a arqueologia e da antropologia, de modo a retrair uma história do corpo e da gestualidade, bem como compreender a agência dos objetos.

Supõe, ainda, investigar os sentidos atribuídos a estes artefatos considerados como semióforos nos tempos pretéritos e atuais, no seio da sociedade e das culturas escolares, a partir de um olhar que se detém nas práticas escolares e no debate pedagógico; ao mesmo tempo em que se interessa pela identidade e atividade profissional docente.

⁴⁶ REDE, 1996: 274.

Suscita, também, compreender a lógica industrial e de mercado a que a produção e consumo dos artefatos escolares estão associados, para além da dimensão didática, incitando a uma aproximação com estudos da economia e da indústria, ademais da política e sociologia, cuja frequência é mais constante em nossas pesquisas.

Por certo, são desafios enormes. No entanto, sua superação alarga nosso conhecimento sobre a história da escola e da escolarização e amplia nosso entendimento sobre as tensões existentes no presente na arena educativa. Obrigada!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÂNTARA, Wiara Rosa R. (2014) – *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914)*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutorado em Educação. 339 p.
- ALCÂNTARA, Wiara Rosa R.; VIDAL, Diana [no prelo] – *Corpo e matéria: relações (im) previsíveis da cultura material escolar*. In GASPARD DA SILVA, Vera; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar – *Cultura Material Escolar*.
- BARBUY, Heloisa (1996) – *O Brasil vai a Paris em 1889: um lugar na Exposição Universal*. «Anais do Museu Paulista», vol. 4, n.º 1. São Paulo, p. 211-261.
- BEAUNE, Sophie A. de (2000) – *Pour une archéologie du geste—Broyer, moudre, piler. Des premiers chasseurs aux premiers agriculteurs*. Paris: CNRS Éditions.
- BOIVIN, Nicole (2008) – *Material cultures, material minds. The impact of things on human thought, society, and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BURKE, Peter (1991) – *A Escola dos Annales (1929-960). A revolução francesa da historiografia*. São Paulo: EdUNESP.
- CASTRO, Cesar Augusto de, org. (2011) – *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*. São Luis – MA: Café & Lapis.
- CHARTIER, R. (1991) – *O mundo como representação*. «Estudos Avançados», vol. 5, n.º 11, jan./abril, p. 173-191 [1989].
- DE CERTEAU, Michel (1994) – *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- DETIENNE, Marcel (2010) – *L'identité nationale, une énigme*. Paris: Gallimard.
- ESCOLANO BENITO, Agustin (2010) – *Patrimonio material de la escuela e historia cultural*. «Revista Linhas», vol. 11, n.º 2, p. 13-28.
- HICKS, Dan; BEAUDRY, Mary C. (2010) – *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*. New York: Oxford University Press.
- JULIEN, Marie-Pierre; WARNIER, Jean-Pierre (1999) – *Approches de la culture matérielle. Corps à corps avec l'objet*. Paris: L'Harmattan.
- KUHLMANN JR., Moisés (1996) – *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. São Paulo: Doutorado, FEUSP.
- LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (2001) – 'When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools. «History of Education», vol. 30, n.º 2, p. 117-127.

- LAWN, Martin, ed. (2009) – *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Symposium Books.
- LE GOFF, Jacques (2003) – *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- MEDA, Juri (2015) – *A 'história material da escola' como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália*. «Revista Linhas», vol. 16, n.º 30, p. 7-28.
- REDE, Marcelo (1996) – *Histórias a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material*. «Anais do Museu Paulista», N. Sér. vol. 4, jan./dez. São Paulo, p. 265-282.
- (edit. 2003) – *Estudos de cultura material: uma vertente francesa*. «Anais do Museu Paulista», N. Sér. vol. 8/9, n.º 1, 2000-2001. São Paulo, p. 281-291.
- VIDAL, Diana Gonçalves (2009) – *A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no Oitocentos*. In CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja Cordeiro, org. – *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 39-58.
- VIDAL, Diana Gonçalves; GASPARD DA SILVA, Vera (2010) – *Por uma história sensorial da escola e da escolarização*. «Revista Linhas», vol. 11, n.º 2, jul./dez., p. 29-45.
- WARNIER, Jean-Pierre (1999) – *Construire la culture matérielle: L'homme qui pensait avec ses doigts*. Paris: PUF.

INVESTIGAR

MARCUS AURÉLIO TABORDA DE OLIVEIRA
ENTRE A PESQUISA ADMINISTRADA E A PRÁTICA DO ARTESÃO:
UMA AVENTURA, UMA VONTADE, UM PROJETO

JORGE RAMOS DO Ó
O GOVERNO DA COGNIÇÃO:
EMERGÊNCIA HISTÓRICA DO DISPOSITIVO CURRICULAR
E PEDAGOGIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

ENTRE A PESQUISA ADMINISTRADA E A PRÁTICA DO ARTESÃO: UMA AVENTURA, UMA VONTADE, UM PROJETO*

MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA**

Nesse ensaio compartilho com a comunidade, motivado pelo convite e pelo tema que os organizadores definiram para a minha participação no Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação realizado no Porto, em junho de 2016, algumas impressões de viagem sobre o que considero que deveria ser a *arte* de investigar. O contraponto entre pesquisa administrada e práticas de artesão é intencional, mas não pretendo me deter nos contornos atuais da burocracia acadêmica, uma das formas de confundir universidade, conhecimento e investigação. Essa talvez seja, para mim, uma preocupação residual mas não definirá o fulcro das minhas ponderações, embora entenda que estamos diante de duas sensibilidades distintas.

De início quero destacar que não estou entre àqueles que fazem a crítica ras-teira ao que chamam de «produtivismo», até porque, do ponto de vista intelectual, entendo que somos pouco produtivos. Aquela normalmente é uma crítica ressentida de quem se sente injustiçado sem o ser. Portanto, não considero essa «crítica» no meu argumento. Quando me refiro a duas sensibilidades me refiro a uma que apostaria no rigor, na criação e na renovação intelectual e a outra que aposta no que chamo de academização ou burocratização do pensamento.

* A primeira versão para leitura deste texto foi gentilmente comentada e criticada pela professora Ana Maria de Oliveira Galvão (UFMG) e pelo professor Alexandre Fernandez Vaz (UFSC). A versão lida durante o congresso foi criticada pelo professor Marcus Vinicius Carvalho (UFF). Com vistas a essa publicação foram feitos comentários estimulantes pelas professoras Eliane Marta Teixeira Lopes (UFOP), Natália Gil (UFRGS) e Fernanda Cristina Campos da Rocha (UFMG). A todos agradeço a disponibilidade para a leitura atenta e a disposição para o diálogo. Ocioso dizer que nenhum deles é responsável pelo que aqui está registrado.

** UFMG/CNPq-Brasil.

Não parto de um entendimento um tanto romantizado que as práticas artesanais não implicariam disciplina, esforço, trabalho, rigor. Nem mesmo esqueço que muito do que foi consagrado pela tradição como «arte» advém do trabalho árduo, da obrigação. Mas reconheço que o seu estatuto é muito diferente daquele que preside o nosso fazer de pesquisadores, hoje, na medida em que nossa condição é muito mais autônoma e deveríamos gozar de muito mais liberdade. No entanto, uma vez que nos pautamos nas lógicas que são definidas por agências, sistemas, indexadores e um conjunto muito vasto de «vontades» que parecem desencarnadas e tendem a matar a imaginação e a ousadia, parece que a heteronomia nos assalta. Acho que nos falta trabalho árduo, por questões que tentarei apresentar. Mas também sabemos que somos corresponsáveis pelo imperativo da pesquisa administrada, uma vez que do conjunto dos investigadores das diferentes áreas de conhecimento saem aqueles que definem políticas, critérios de publicação, formas de avaliação etc., nacionais e internacionais. Ou seja, olhamos pouco no espelho!

Assim, sem pretender ser original, e partindo da premissa que a pesquisa administrada tem solapado a nossa capacidade de produzir trabalhos melhores e mais significativos, vez que se pauta na quantidade, na pressa, na massa, no resultado e na fungibilidade, pretendo refletir sobre as condições de possibilidade de outras formas de investigar, tomando em consideração quatro elementos fundamentais: o tempo, o silêncio, a solidão e a capacidade de compartilhamento de experiências¹. Penso que são quatro elementos ou condições necessárias para que possamos ir além da tagarelice teoricista e da reiterada dependência descritiva da nossa base documental, algo tão marcante, hoje. Portanto, não farei balanços, tampouco pretendo discutir o estatuto atual da pesquisa em geral e da história da educação em particular.

Quero discutir o que fazemos e, mais, o que deixamos de fazer partindo do entendimento de que investigar é, antes de uma dimensão técnica, uma das muitas formas de explorar o mundo, de desenvolver o pensamento rigoroso e a vida criativa, tão ausentes, hoje, tempos nos quais o déficit de atenção e a hiperatividade parecem nos levar a uma hipostasia que deforma a experiência ou, ao menos, embota a experiência criadora, a qual implica ousadia e imaginação.

1. Para discutir essas condições parto de uma análise muito genérica do que vem sendo publicado atualmente pelo campo educacional, em geral, com maior destaque ao campo da História da Educação, na forma de artigos em revistas

¹ Não por acaso surgiu e circula o Manifesto Slow Science, que demonstra como uma parcela significativa de pesquisadores ao redor do mundo têm se incomodado com os rumos atuais da produção do conhecimento científico. <http://slow-science.org>.

especializadas, mas também da análise das teses e dissertações, projetos enviados para agências de fomento e por mim avaliados, coletâneas de livros etc. Meu foco é embaralhado, então, pelas diferentes possibilidades de olhar do professor, gestor, editor, avaliador, leitor, escritor, pesquisador, que tive oportunidade de ocupar em diferentes lugares e momentos. Mas parto também do desalento por observar uma capacidade de adaptação acrítica aos modelos hodiernos de gestão de pesquisa que pouco fomentam, penso, a capacidade investigadora. Certo de que privilegio a realidade brasileira, por com ela estar mais familiarizado, arriscaria afirmar que este é um problema transnacional, pelo menos se observarmos contextos como o português, o espanhol, o italiano e o latino-americano de modo geral, os quais conheço minimamente.

Não estou, assim, preocupado com clivagens segundo penso, enganadoras, tais como aquelas que defendem uma história cultural contra outras possibilidades historiográficas, ou uma história social como se essa fosse necessariamente politicamente mais engajada do que outras, para ficar em apenas dois exemplos. Independentemente das escolas ou tendências históricas às quais têm se filiado os pesquisadores do campo, considero que mais reiteramos do que problematizamos, mais copiamos do que produzimos, mais escrevemos do que pensamos. Por fim, mais publicamos do que investigamos... Se considero que investigar é uma arte, de imediato parto da preocupação, advinda da constatação de que temos perdido nossa capacidade de encantar, fruir, pensar, criticar, espantar, que a arte deveria permitir. Basicamente porque, no que se refere à investigação, temos perdido a nossa capacidade de fazer arte, de surpreender e se deixar surpreender, de imaginar, de ousar.

2. Investigar tem a ver com ignorância e curiosidade, com ousadia e imaginação. Estas nos impulsionam a querer saber mais sobre alguma coisa, a descobrir para, ao fim, compreender. Sem esse impulso vital pela busca da compreensão, muito se perde porque buscamos apenas no que os outros fizeram, ou nós fizemos há muitos anos, o que deveria ser o encanto do processo de descoberta. Claro está que daí não pode advir encanto! Ao nos tornarmos competentes, o que é importante, mas não basta, frequentemente solapamos a capacidade de encantar. Lembrando uma das muitas lições de Carlo Ginzburg,

Penso que não se deve ter medo de ser ignorante, e sim procurar multiplicar esses momentos de ignorância, porque o que interessa é justamente a passagem da ignorância absoluta para a descoberta de algo novo. Considero que o verdadeiro perigo está em nos tornarmos competentes².

² GINZBURG, 1990: 257.

Se somos ou deveríamos ser, ao fim e ao cabo, contadores de histórias, então não deveríamos perder de vista a dimensão lúdica impressa no ato de investigar³. Cada pista, cada sinal, cada contradição são os elementos anárquicos que buscamos ordenar para dar sentido à experiência. Decodificar a cultura urbana, a exemplo do que fez Walter Benjamin entre 1925 e 1934⁴, no seu conjunto de ensaios sobre as cidades, significa primeiro permitir-se nelas perder-se sem saber exatamente aonde leva cada caminho desconhecido. Significa esbarrar na multidão de pessoas e acontecimentos díspares e aparentemente desconexos, portadores de valências absolutamente desconhecidas para, de cada um desses encontros, podermos tirar o material e a motivação que nos permitirá superar alguns momentos de ignorância para mergulharmos no seguinte. Não é por outro motivo que muitas das obras que se tornaram referência para nós foram produzidas por autores ligados à literatura, às viagens, aos contatos físicos com documentos, lugares, pessoas, com o estranho e o diverso. Pois o estranhamento é condição básica da experiência de perder-se, tanto pelo que ele faz distanciar ou aproximar⁵. Esse estranhamento pressupõe, ainda, algo que pouco se faz, hoje: o levantamento cuidadoso e metódico da bibliografia, a sua leitura minuciosa para que se possa, ao fim, ser surpreendido pelo que os outros fizeram. Ao mesmo tempo essa prática cuidadosa, que implica em muito trabalho, nos exigiria cautela em relação à pretensa originalidade ou o ineditismo que a maioria vê nas suas próprias pesquisas⁶.

Se pretendemos conhecer, o que entendo por compreender, temos que ser capazes de observar. Sim, isso deveria ser um truísmo para todos nós, mas na medida em que explicações formais ou causais, descrição sem pensamento, pensamento

³ Entendo por «dimensão lúdica» justamente o interesse, o desejo de buscar conhecer simplesmente pela «necessidade» de conhecer, (des)velar o mundo. Se investigar é um trabalho árduo, os caminhos da investigação me parecem afeitos, também, a elementos de forte apelo lúdico, tais como a imaginação, a curiosidade, a criatividade, em um claro jogo com o desconhecido. Hoje investigamos para publicar, publicamos para auferir *status* e financiamento, alimentando um claro e perverso circuito utilitário do mercado acadêmico que pouco tem a ver com produzir bem, com qualidade, criativamente. Um exemplo literário do que seria essa aventura e o seu caráter lúdico nos foi oferecido por Isaías Pessotti, um acadêmico, sobretudo em *Aqueles cães malditos de Arquelau e O manuscrito de Mediavilla*.

⁴ BENJAMIN, 2013.

⁵ GINZBURG, 1998 [2001].

⁶ É surpreendente e chocante como vem se banalizando a publicação de capítulos e artigos, a apresentação de trabalhos em congressos, ou a confecção projetos nos quais os autores não fazem qualquer menção a outros autores ou trabalhos que trataram do mesmo tema, assunto, objeto. No caso de jovens pesquisadores isso pode ser atribuído à pressa, à falta de experiência e autonomia etc., ainda que não se justifique. No caso de pesquisadores tarimbados, experientes e, em tese, competentes, isso denota a negação de qualquer tipo de diálogo, seja por desconhecimento do que se vem produzindo – o que já é grave! –, seja pela necessidade de afirmar-se como alguém criativo, de vasto conhecimento e portador de originalidade, o que não é honesto. Seja por estratégia de autoafirmação, seja por má fé, essa prática é profundamente anti-intelectual, na medida em que não fomenta o livre, crítico, sério e necessário debate de ideias.

sem imaginação presidem as nossas formas de fazer, os produtos daí advindos só podem significar mais do mesmo. Não há estranhamento, não há ignorância, se perde o encanto... A aventura da investigação começa no sonho ou no devaneio de uma pergunta, uma inquietação, uma hipótese, uma dúvida, no pleno exercício da ignorância. Enfim, de uma curiosidade, de uma ousadia. A questão é, do ponto de vista da formação, indagar em que medida formamos bons pesquisadores se não fomentamos nos jovens esse encantamento pelo que é estranho, desconhecido, e os treinamos para seguir modelos empíricos ou explicativos.

Manejar amplos e complexos corpus documentais, conhecer bem bases teóricas e procedimentos metodológicos são condições necessárias, mas insuficientes, da pesquisa se não formos capazes de estranhar. Capazes de imaginar, de pensar e criar sobre e a partir de documentos, metodologias, teorias e mesmo da historiografia sobre aquilo que já pesquisamos. O exame metódico que devemos fazer de cada documento empírico ou teórico se refina se estivermos mobilizados pelo desejo de saber que com determinado material podemos contar uma história; nos situarmos no mundo a partir da nossa ação sobre ele, numa feliz expressão da professora Katya Braghini. O conhecimento histórico não existe até que sejamos capazes de nos perdermos no caos, de capturar evidências, analisar e refletir de modo a dar sentido também à experiência. Na medida em que, trôpegos pelas ruas das cidades, tombamos com o diferente e aparentemente inexplicável, captamos sinais, observamos vestígios; depositados em arquivos, bibliotecas, fundos, ruas, monumentos, cruzamos evidências, descobrimos possibilidades e nos evadimos do conforto de repetir.

Em um trabalho que considero uma referência obrigatória para o estudo das classes operárias no Brasil, Francisco Foot Hardman adverte:

Mas, numa obstinação cega contra as leis físicas de mortalidade dos eventos, manteremos acessa essa vontade de enxergar o filme para o qual chegamos atrasados. O historiador que optou pela história subterrânea, já quase-ficção, em que duendes são operários, a floresta uma cidade apinhada de rostos parecidos e o passeio e o som de flautas e harpas, os passos apressados rumo à fábrica, as passeatas e as greves, os tiros e gritos, está sempre carregando, como uma metodologia de algibeira, esta dose de utopia: é ela que o move atrás de livros, papéis e jornais; é ela que o faz de repente imaginar que descobriu o fio condutor da narrativa⁷.

O autor escrevia em um momento no qual a história do trabalho, no Brasil e na América Latina, ainda engatinhava nas sendas da história oficial. Mas a sua reflexão permite atualizar o ponto do encanto no qual a imaginação criativa opor-

⁷ FOOT HARDMANN, 2002: 270.

tunizada pelo pensamento rigoroso e pelo estudo metódico e disciplinado, nos oferece as condições para produzir o que quer que seja. Isso é investigar, segundo penso, e como tal não se confunde com a fábrica de *papers*, de artigos *Qualis* ou com a obsessão pela internacionalização que se tornou a pesquisa contemporânea, tampouco com a prática de formação em massa de agentes da repetição. Investigar, no limite, é criar! E a aventura de criar, se depende de trabalho árduo, repetitivo, às vezes chato; se depende de técnicas, não depende menos de imaginação, intuição e fruição. Elementos que certamente nossa capacidade técnica para fazer história tem deixado de lado.

Explorar a cidade é saber observar. É saber ouvir, olhar, tocar e se deixar inundar por aquilo que pode advir do nosso encontro com o mundo. É saber que se ignora e desejar superar o momento da ignorância. É, em última análise, deixar-se afetar pelas coisas, para do encontro com elas tentar compreender a trama do mundo. Por isso aquilo que chamamos de «projeto de pesquisa» deveria ser o ponto de chegada de elementos fundamentais baseados no desejo, na curiosidade, no estranhamento; na perplexidade, inclusive, produzida por aquilo que os outros já fizeram e que devemos conhecer... Portanto, ele seria um novo ponto de partida. Por sua vez, os resultados finais de uma pesquisa, por certo não são comparáveis à aventura de compreender. Trata-se, assim, de um processo, não de uma coisa, de um fato ou de um estado inerte. E, como processo, se renova constantemente com novas curiosidades, novas perguntas, novos estranhamentos. E é essa aventura permanente, mais que os resultados daí emanados, que configuram a experiência do «investigar»⁸.

3. Mas a pergunta que resiste é: sob que condições podemos pressupor que investigar seja um exercício de criação em um tempo constrangido pela indústria do *paper*? A resposta é difícil, dado que nos adaptamos de modo muito confortável às lógicas acadêmicas em detrimento da capacidade criadora que a investigação pressupõe. Mas quero pensar em quatro aspectos centrais que podem, quiçá, ser reconfigurados pelo menos por uma geração de pesquisadores tecnicamente qualificada e competente que desponta há alguns anos no nosso campo.

3.1. O Tempo, O Ócio

Não é difícil admitir que se perder na cidade, segundo a metáfora que venho utilizando, pressupõe fluidez e fruição do tempo, pressupõe a capacidade de «perder

⁸ Observe-se que nem sempre se chega a resultados. Os pesquisadores mais experientes fazem coincidir o ponto de partida com o ponto de chegada, fazendo profissão de fé teórica. Os mais jovens pouco concluem, talvez porque não tenham perguntas instigantes, interessantes e, sobretudo, claras.

tempo» e deixar o tempo passar. Uma das grandes reivindicações dos trabalhadores muito antes do surgimento da Associação Internacional do Trabalhadores, ou 1ª Internacional, em 1864, em Londres, era pela redução da jornada de trabalho. Os motivos eram os mais variados, indo da saúde, à preservação da família e à participação nas atividades da comunidade. Mas um elemento da reivindicação, primorosamente explorado por Edward Thompson⁹, na sua obra desde o estudo sobre William Morris, é a necessidade de tempo livre para cuidar das coisas menos pragmáticas da vida. As práticas das tavernas, das feiras de rua, de comemorações tradicionais se juntavam com a reivindicação do direito de ter tempo para conhecer, para explorar o mundo. O desejo e a necessidade de ler, de viajar, de conhecer mobilizou um significativo contingente de trabalhadores pela defesa de mais *tempo de não trabalho*, que se converteria, na virada do século XIX para o século XX, no que se chama, hoje, de tempo livre¹⁰.

Lembremos que William Blake, em seu *Canções da inocência e da experiência*, já em 1794, onde encontramos seus pungentes poemas sobre a infância nas chaminés, cotejava a morte perpetrada pelo nascente capitalismo industrial com a negação da dimensão lúdica da vida – não apenas da infância. Quase 100 anos depois, William Morris recuperaria aquela tópica em *Notícias de Lugar Nenhum* ao defender que as pessoas deveriam fruir o tempo de acordo com as suas necessidades e expectativas, pois só sob o controle do seu tempo se poderia criar verdadeiramente – inclusive a obra de arte. Não é demais lembrar o libelo *O direito à preguiça*, de 1880, de Paul Lafargue...

Ou seja, se a luta dos trabalhadores nas sociedades pré-industriais e industriais de diferentes matizes foi uma luta pela conquista do tempo, em diferentes casos essa conquista pressupunha o direito a se formar, a conhecer, a estudar... a investigar! Isso pode ser observado em um conjunto bastante disperso de periódicos, pedagógicos ou militantes, com os quais pude trabalhar, tais como o *Boletim de la Libre Institución de Enseñanza*, na Espanha, o jornal *O Pensamento Social* e a *Revista de Educação Social*, em Portugal, *El Grido del Popolo* e *Avanti!*, na Itália, *El Monitor de la Educación Comun*, na Argentina e vários periódicos brasileiros, entre as quais *O Operário*, *O Confederal* e até um jornal oficial como o *Minas Gerais*¹¹.

⁹ THOMPSON, 1963 [1987]; THOMPSON, 1958 [1988].

¹⁰ CORBIN, 2001.

¹¹ A questão a ser enfrentada aqui se desdobra em outras. Não estou convencido que o *status quo* acadêmico se enxergue na história dos trabalhadores. Muito pelo contrário! Nem estou propondo que nos equiparemos a eles, na medida em que as nossas condições de vida e de trabalho são infinitamente melhores que a dos trabalhadores em geral, a começar pela nossa autonomia. Também não sei se mais tempo livre significaria uma melhora na nossa produção intelectual. Talvez muitos reclamem tanto apenas porque desejam trabalhar menos, e não produzir melhor, necessariamente. Entendendo produzir como pensar, investigar melhor... Seja como for, quero destacar que enquanto os trabalhadores historicamente

Com isso pretendo apenas problematizar o fato que nós, historiadores que nos ocupamos dos processos de formação, voltamos as costas para a história das lutas e conquistas dos trabalhadores e nos perdemos na burocracia acadêmica recheada de reuniões, comissões, pareceres, avaliações, atividades sociais em congressos, quando não sucumbimos a diferentes tipos de enfermidades que nos alijam a vontade de reconhecer a própria ignorância de modo a nos lançar na aventura investigativa. Sim, porque o adoecimento premido pelo esforço desmedido do trabalho também foi uma das principais causas das grandes lutas dos trabalhadores desde o começo do século XIX. Lembremos que a fadiga é um dos grandes males modernos e foi uma verdadeira obsessão durante todo século XIX e nas décadas iniciais do século XX¹². A fadiga mental, especificamente, foi objeto da psicologia experimental, da biologia, da fisiologia, da higiene e, com tônicas distintas, estava presente nos tratados de liberais, socialistas e anarquistas.

Talvez os mais novos pouco saibam disso, até porque a história do trabalho está fora de moda; e os mais velhos parecem ignorar esse amplo processo de reivindicação do tempo como uma condição básica para viver e conhecer melhor o mundo. Se disso nos afastamos, não nos resta outra alternativa que não seja a insípida forma de *papers* que conhecemos e alimentamos, hoje. Curioso que, fadigados, não conheçamos bem os mecanismos que produzem esse mal que atravessa um século¹³. Na verdade, conhecemos, mas preferimos aderir à lógica «publicar ou desaparecer», independentemente da qualidade daquilo que se publica...

Assim, o tempo livre ou disponível é uma condição para pensar com calma, pensar bem, com profundidade. Para exercer o rigor, a imaginação e ousar assumir a ignorância que pode nos levar a conhecer. Condição necessária, pois, para investigar!

lutaram por melhores condições de vida e de trabalho, nós nos adaptamos mansamente a um conjunto de pequenos e grandes poderes os quais fingimos que questionamos ou combatemos em detrimento da qualidade daquilo que fazemos.

¹² RABINBACH, 1992.

¹³ Recentemente a Universidade Federal de Minas Gerais instituiu uma Comissão para acompanhamento da saúde mental dos seus trabalhadores, docentes ou não. Na década de 1920, na Catalunha, a *Revista de Pedagogia e Psicologia Experimental* se preocupava com estudos científicos sobre os efeitos do trabalho e as maneiras para atenuá-los. Se hoje, separadas as duas iniciativas por quase 100 anos, observamos uma agenda política que defende que é preciso trabalhar mais tempo, que sejamos mais «produtivos», parece que estamos poucos preocupados com as causas do adoecimento, combatendo apenas os seus efeitos. Pouco ou nada se considera a possibilidade de trabalharmos menos e melhor, a despeito da revolução tecnológica que permitiria um maior e melhor usufruto do tempo. Com isso cristalizamos o entendimento que o trabalho é apenas e tão somente produtividade, danação, sacrifício, e não uma possibilidade de produção criativa da vida, como sugeriu Hannah Arendt (ARENDR, 1958 [2014]). Daí não ser de estranhar que uma universidade bastante competitiva como a UFMG esteja preocupada com a afetação da saúde mental dos seus trabalhadores, sem questionar as estruturas que levam ao agravamento daquele quadro.

3.2. Silêncio

A capacidade de análise, motivada pela ignorância e pela curiosidade, exige reflexão e pensamento rigoroso, que por sua vez pressupõe um ambiente favorável ao seu exercício. Pressupõe tempo e pressupõe silêncio. Não o silêncio do asceta, quase absoluto de uma mônada. Mas o silêncio que não é ferido pela dispersão hipertecnológica dos dias atuais, ou pelo ruído das nossas rotinas acadêmicas.

A tagarelice, «...incomensuravelmente ruidosa e vazia...» denunciada por Benjamin no seu ensaio sobre Marcel Proust, é fruto de um pensamento pouco rigoroso, que abre mão de refletir com cuidado sobre a diversidade de experiências para antecipar-se no enquadramento do mundo. Essa, sim, produziria um isolamento – existencial, cultural, social – que o crítico caracterizava como «solidão»¹⁴. Investigar e conhecer implicam na capacidade de recolhimento e distanciamento, às vezes simplesmente existencial, mas muito frequentemente físico, que reivindica o silêncio como uma necessidade. Mais do que lugares «sagrados», ou até mesmo porque tenham assumido esse caráter, arquivos, bibliotecas e outros espaços aos quais recorreremos para investigar, não o são simplesmente porque estão revestidos de uma aura sacra. Mas justamente porque o recolhimento ao silêncio pressupõe um mergulho profundo na aventura que é a passagem da ignorância para a compreensão¹⁵.

Nesse sentido, Christopher Türcke, não por acaso um filósofo das religiões e das sensações, denuncia o atual momento como aquele no qual também o mundo do conhecimento foi assaltado pelo *Transtorno do Déficit de Atenção e da Hiperatividade – TDAH*, que ele caracteriza como «cultura do déficit de atenção»¹⁶. Em um mundo ruidoso, no qual o fetiche da tecnologia com toda a sua parafernália de imagens e ruídos preside as ações cotidianas, é cada vez mais difícil encontrar espaços onde a experiência do silêncio seja uma âncora segura para a aventura de investigar. Normalmente as nossas instituições são pródigas em produzir barulho, e o deslocamento sistemático para lugares ainda preservados dos ruídos do mundo esbarra justamente no aspecto anterior destacado, o tempo que dispomos para investigar bem. Mesmo na já aludida experiência de perder-se na cidade, o fechamento de canais que «contaminem» a possibilidade de afetação é uma condição básica de escrutínio do mundo. Nossa capacidade de decodificar sinais, selecionar em uma ampla gama de possibilidades aquilo que é potência e aquilo que é barulho

¹⁴ BENJAMIN, 1929 [1994]: 46.

¹⁵ Um pequeno exemplo, mas que parece emblemático, me foi oferecido por uma aluna que alegava não ter onde desenvolver o seu trabalho de pesquisa. Quando sugeri que ela usasse uma das muitas bibliotecas da universidade, ela me respondeu que não recorria às bibliotecas porque elas eram lugares muito silenciosos nos quais não poderia usar o telefone celular.

¹⁶ TÜRCKE, 2015.

lho, implica reconhecer que o silêncio não é o mesmo do que a ausência de ruído, simplesmente, mas um recolhimento necessário e solitário para que os sinais do mundo sejam significativos à nossa capacidade perceptiva. Essa afetação dos sentidos pelo mundo é, pois, seletiva, e condição para que o pensamento criativo e rigoroso se imponha.

Ora, como podemos enfrentar o aparente silêncio da nossa documentação se não somos capazes de escutar com acuidade as possibilidades que elas anunciam? Como podemos imaginar a potência das nossas fontes se não nos permitirmos um recolhimento e uma capacidade de escuta que permita esgarçar todos os seus sentidos possíveis? Como podemos compreender bem a teoria se nos satisfazemos com orelhas de livros e resenhas da Wikipédia e não dedicamos tempo e empenho para mergulhar nas formas como os autores formularam suas reflexões? Entendo que o silêncio seja condição para refletir, analisar, ensaiar a compreensão, tarefas necessárias e determinantes do ato de investigar. Todo exame metódico depende de alguns bons e significativos momentos de silêncio... Como escreveu em sua oração o operário Manoel Rosa da Silva, sócio da União Operária Beneficente de Diamantina, em Minas Gerais «...a grande fecundação se faz no silêncio»¹⁷.

3.3. Solidão

A solidão a que me refiro não é aquela da mônada que não tem janelas para o mundo. Mas daquele que é capaz de distanciar-se para observar, sem se imiscuir no seu emaranhado. Isso não pressupõe uma falsa neutralidade ou objetividade, ou o isolamento do mundo, mas a capacidade de deixar surpreender, temporal e geograficamente, pelas coisas que estão ao alcance dos sentidos.

Para Hanna Arendt,

*A rigor todo ato de pensar é feito quando se está a sós, e constitui um diálogo entre eu e eu mesmo; mas esse diálogo dos dois-em-um não perde o contato com o mundo dos meus semelhantes, pois eles são representados no meu eu, com o qual estabeleço o diálogo do pensamento*¹⁸.

Na propensão à massificação que assistimos hoje, não apenas no âmbito acadêmico, temos o sinal de que alguma coisa se perdeu em relação ao recolhimento, fundamento necessário para o escrutínio da experiência. Lembro uma passagem de Edward Thompson na qual ele dizia estar sob a luz de um candelabro, à meia noite, diante de cinco mil páginas de documentos, sem saber o que fazer... Bem, todos sabemos o que ele fez... Ou Walter Benjamin, que muitos consideram fazer uma

¹⁷ *Apud* FOOT HARDMAN, 2002: 367.

¹⁸ ARENDT, 1951 [2006]: 528.

memória da infância, mas que na verdade fazia uma história social da Alemanha da sua infância a partir do mergulho na memória, no isolamento do ser ignorante, como lembra Alexandre Fernandez Vaz.

Investigar é um trabalho solitário. Seja porque os nossos problemas e motivações não se confundem com os dos outros, seja porque as formas de ler, interpretar e apropriar são sempre subjetivas, ainda que mediadas, seja porque o conjunto das nossas experiências singulares definirá as maneiras como vamos apropriar o mundo. Nesse sentido como podemos ousar se somos conduzidos pela mão «invisível» do mercado acadêmico? Como podemos imaginar se alguém já imaginou por nós? Como podemos exercer a ignorância se alguém já nos disse como e o que deve ser feito, e qual o resultado ao qual devemos chegar? Como podemos conhecer se não lemos, lemos, lemos...; escrevemos, escrevemos, escrevemos...; pensamos, pensamos, pensamos...?

A solidão é aquela experiência que nos permite nos haveremos com os influxos do mundo. Permite que superemos a tentação de simplesmente repetir, tagarelar, copiar, reafirmar. Ajuda a combater a falta de reflexão, a ter rigor na problematização, a exercer uma autonomia que vá além dos orientadores, editores, indexadores ou agências de fomento. Permite-nos lançar-nos sobre o desconhecido, confrontar interpretações, ousar a duvidar, pensar o próprio pensamento. Permite perguntar, dialogar, confrontar, abandonar, rever. Permite, enfim, o exercício metódico da ignorância que ilumina o ato de investigar e a possibilidade de conhecer.

Penso que o mergulho nesse espaço-tempo que deveria ser inviolável é uma proteção contra todas as formas de profissão de fé teóricas, historiográficas, metodológicas. Porque a capacidade de duvidar também da teoria, e mesmo de determinadas formas de produzir conhecimento histórico, só pode se dar na medida em que nos inquietamos com relação àquilo que é confortável: uma moda acadêmica, um autor *best-seller*, ou uma referência tornada sagrada e, portanto, para alguns, inquestionável. É ela, combinada com o tempo e o silêncio, que nos permite dar ordem ao caos da experiência, na medida em que juntamos cacos e compreendemos porque as coisas foram como foram, e não porque não foram como «gostaria» qualquer teoria.

A solidão, tão pouco estimulada pelas nossas instituições, entidades e práticas contemporâneas é, enfim, condição de possibilidade de um ato tão autoral como o ato de investigar. Ela não significa ser solitário, estar isolado do mundo ou dos outros, mas deles afastar-se para elaborar a nossa própria experiência. Percorrendo as ruas das cidades, em meio a uma ruidosa confusão de vozes e movimentos, ainda assim posso mergulhar em uma experiência de solidão que permite que eu me sinta distante a ponto de capturar a multiplicidade de experiências que me cercam e afetam. Mesmo em meio à falta de silêncio a solidão pode ser uma realidade.

Assim, aprender com a experiência dos outros é uma condição necessária da vida intelectual. Mas o aprender é, antes de tudo, parte de um processo de auto-determinação consciente sobre as quais nossas práticas atuais pouco refletem. Daí que silêncio e solidão se completam, mas não se confundem. São duas das condições para que possamos abrir os caminhos em direção ao encontro com aquilo que nos é estranho.

3.4. Compartilhamento: andar junto

Tratados dessa forma os aspetos anteriores, podemos induzir à ideia de que investigar é um ato de distanciamento do mundo. Em alguma medida estou convencido que sim... Mesmo que no afã de comunicar as formas pelas quais chegamos a determinados resultados possamos produzir boas indicações metodológicas, alguma coisa de muito pessoal sempre escapará ao escrutínio da comunidade, mas permanecerá vivo para nós como memória de um processo. Mas é justamente pelo exercício pleno daquelas três condições anteriores que podemos afirmar que investigar, a rigor e por fim, implica também em andar junto. Trata-se, enfim, de exercitar a possibilidade e capacidade de ter silêncio, estar em solidão, mas não ser solitário.

Não penso aqui nos grandes eventos que, em muitos casos, mais obliteram do que fomentam o diálogo. Mas se a aventura de investigar pressupõe tempo, silêncio e solidão, também pressupõe em algum momento o compartilhamento de experiências.¹⁹ Porque, afinal, mais do que diálogos historiográficos, essa prática nos abre novas janelas para a renovação da nossa ignorância. Daí a necessidade de velhos e novos pesquisadores conhecerem em profundidade aquilo que já se produziu sobre o que se pretende investigar. Daí a necessidade de escuta atenta e de leitura dedicada. E com isso realimentamos a vontade de descobrir, de compreender, compartilhando dúvidas, achados, lacunas, tendo mais uma vez paciência para ouvir e ousadia para testar. Coragem para duvidar e capacidade para reconhecer que existem muitas formas de estar no mundo. Portanto, muitas são as formas possíveis de interpretar e compreender o mundo.

Sem esse exercício nos fechamos na bolha das nossas próprias «verdades» ou daquelas dos grupos aos quais nos filiamos, deixando de examinar a experiência como multifatorial, polissêmica, polifônica. Na dimensão lúdica que está implicada

¹⁹ Pouco consideramos que atos não tão simples como ler e escrever dependem dessas três condições. Menos ainda consideramos que o trabalho intelectual exige um contato permanente com diferentes formas de produção intelectual, artística ou artesanal. Quando dedicamos nosso tempo, nossa solidão e nosso silêncio apenas para ler teses, emitir pareceres, corrigir trabalhos, fazer relatórios, sem travarmos contato com outras formas de produção da cultura, já denunciemos a miséria da nossa condição. Como se pode falar de investigação e produção do conhecimento se não lemos ou escrevemos poesia e literatura, assistimos filmes, produzimos arte/artesanato, viajamos, dançamos ou cozinhamos?

a possibilidade de contar histórias poderíamos nos portar como viajantes, entre lívidos e altivos, que se veem diante do desafio de comunicar-se com o estranho. Nossa capacidade de observar o emaranhado do mundo nos abriria desafios para outros mundos inquietantes, ignorados, talvez incompreensíveis. Dessa forma o simples prazer e o inquietante desafio de compartilhar a aventura do conhecimento, já configuram um inigualável e, para mim, necessário momento de investigar, tomado como um encontro com o que com quem de nada se sabe.

CONCLUSÃO

Parece-me claro que hoje estamos diante de um *frisson* pela produção de novas demandas, o que constantemente gera mais fadiga. Logo, observamos o choque entre duas sensibilidades, com a conseqüente afetação da qualidade da nossa produção. Até porque, segundo penso, umas das opções em jogo é, na verdade, «anti-investigativa». A pergunta é o quanto estamos dispostos a substituir essa lógica de trabalho febril que assaltou o mundo da pesquisa, por uma forma de trabalho que represente uma tentativa de produção mais criativa da vida. Não estou convencido que todos queremos. Porém, entendo que este é um desiderato político se considerarmos que o pensamento criativo e rigoroso que deveria motivar a investigação não deveria ser constringido pela lógica do pensamento único e administrado tão evidenciado, hoje, não apenas no campo da História da Educação.

Mas considero que muito do sentimento de insatisfação que temos observamos se deve em larga medida ao fato de nos termos deixado enredar por uma forma acadêmica, burocrática e pouco intelectual de pesquisa. Além dos problemas crônicos de (má)formação, nos ressentimos da falta de trabalhos de base que sirvam como índice seguro para estimular a aventura que é investigar. Burocratizamos a pesquisa e abrimos mão de perguntas, da leitura, do trabalho metódico, do rigor, mas também da inquietação, da ousadia, da imaginação, da capacidade de assumir a própria ignorância como virtude e desafio de quem investiga.

Talvez não tenhamos muito o que fazer frente a essa tensão entre duas sensibilidades distintas em relação ao que é investigar, sobretudo se ela se converte em pensamento único. Por isso mesmo substituí este ensaio «uma aventura, uma vontade, um projeto». Como tal, o que entendo por investigar se insere no campo das possibilidades... Mas nesse caso gosto de lembrar da contraposição feita por Maikóvski entre a revolução e a arte revolucionária soviética. Em *A aventura insólita que viveu V. Maiakóvski quando de sua estada na datcha*, traduzido por Augusto de Campos, o poeta toma o Sol, seu interlocutor, como exemplo acabado de ócio.

Na sua solidão, no seu silêncio, o seu papel é brilhar, não mais que isso! Para mim a aventura do conhecimento é tanto mais relevante quanto mais sejamos capazes de iluminar a nossa ignorância com inquietação, ousadia e autonomia, desestabilizando certezas arraigadas. Não sem muito trabalho, mas tomados de estranhamento e perplexidade. Isso, para mim, é arte. Isso é, enfim, investigar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, Hannah (1951 [2006]) – *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1958 [2014]) – *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense.
- BENJAMIN, Walter (1929 [1994]) – *A imagem de Proust*. In BENJAMIN, Walter – *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense.
- (2013) – *Imagens de pensamento*. Belo Horizonte: Autentica.
- CORBIN, Alain (2001) – *História dos tempos livres*. Lisboa: Teorema.
- FOOT HARDMAN, Francisco (2002) – *Nem pátria, nem patrão!* São Paulo: UNESP.
- GINZBURG, Carlo (1990) – *História e cultura: entrevista*. «Estudos Históricos», vol. 3, n.º 6. Rio de Janeiro, p. 254-266.
- (1998 [2001]) – *Olhos de madeira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- RABINBACH, Anson (1992) – *The Human Motor: energy, fatigue, and the origins of Modernity*. California: University of California Press.
- RANCIERE, Jacques (2000 [2005]) – *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34.
- THOMPSON, Edward (1958 [1988]) – *William Morris: de romântico a revolucionário*. Valência: Alfons el Magnanim.
- (1963 [1987]) – *A formação da classe operária inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, vol. 3.
- TÜRKHE, Christoph (2015) – *Cultura do déficit de atenção*. «Serrote». São Paulo: Instituto Moreira Salles, p. 51-61.
- WILLIAMS, Raymond (1991) – *Cultura*. São Paulo: Zahar.
- (2011) – *A política do modernismo: contra os novos conformistas*. São Paulo: UNESP.

O GOVERNO DA COGNIÇÃO: EMERGÊNCIA HISTÓRICA DO DISPOSITIVO CURRICULAR E PEDAGOGIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

JORGE RAMOS DO Ó*

Neste artigo¹ procuro mostrar como o propósito de alargar a escolarização, fazendo-a sair dos círculos restritíssimos das organizações religiosas e da aristocracia europeia da Idade Média e do Renascimento, desbloqueou, a partir do século XVI, uma pedagogização dos conhecimentos dominada pelo objectivo maior do seu *disciplinamento interno*. Com este ponto de partida específico procuro atender a um grande consenso político-social da nossa civilização que postula a administração de um único *corpus* de saber sempre que se trata de massificar e de abrir as portas da escola a novas camadas da população. Em todo o caso, o meu propósito mais geral é o de contribuir para uma discussão, em grande parte ainda por fazer, sobre a separação entre a cultura escolar e a cultura científica, entre ensinar e investigar.

Os estabelecimentos de ensino ao longo de Seiscentos – que ficou conhecido para a história da educação como o grande século da didática – devolvem-nos já, e em conjunto, um retrato do quotidiano da infância e da juventude no interior de colégios anexos às universidades, com as respectivas classes e salas de aula, nos quais os textos distribuídos para serem trabalhados, mesmo que ainda patentessem a assinatura dos autores clássicos, eram previamente controlados, seleccionados, descontextualizados e expurgados, a fim de se compatibilizarem com as necessidades doutrinárias das autoridades religiosas do tempo. Ordem e método, unidade e semelhança, adequação e beatitude estruturaram as opções e vincularam a produção antológica, compendiaría e manualística para uso dos escolares. Cabe insistir que

* Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. jorge.o@ie.ul.pt.

¹ Uma versão abreviada foi publicada no livro organizado por Maria Juraci Maia Cavalcanti, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Francisca Geny Lustosa e Roberto (Ó, 2016: 21-50).

essas mesmas técnicas e esses mesmos procedimentos de extração e constituição do saber legítimo se estenderam a partir das instituições de ensino superior, isto é, do topo para a base do sistema. Desde então as autoridades escolares e pedagógicas não mais cessaram de imaginar formas de sequenciação e complexificação do saber, a que deverão corresponder patamares e ciclos de ensino diferenciados, mas em cujo interior os alunos trabalham a partir dos mesmos artefactos textuais – em geral pouquíssimos, assinale-se –, a perseguir objectivos comuns e a ser classificados de acordo com grelhas e critérios universais que importaram do mundo académico. Círculos cada vez mais alargados da pedagogia europeia, com grande influência nas autoridades escolares, foram convergindo paulatinamente na necessidade de submeter as concepções e os produtos de conhecimento a um autêntico rolo compressor. No interior das instituições de saber, e por meio desta operação, *a escrita passou a ser espelho ou um duplo da leitura e não mais um prolongamento dela*. De norte a sul da Europa e também no Novo Mundo, os Estados modernos e contemporâneos foram construindo os respectivos sistemas nacionais de ensino não abdicando desta apertada política de governo da cognição.

De facto, no que diz respeito quer ao figurino institucional quer ao conjunto de interações, métodos e processos de trabalho adoptados pelas autoridades escolares nos períodos moderno e contemporâneo, não há dúvida que se têm fortalecido as soluções que apontam para a objectivação e padronização do saber e das correlatas possibilidades de ser. Falar de escola na contemporaneidade implica falar de objectivos e procedimentos em torno do saber científico que deliberadamente ignoram a esplendorosa diferença que as ideias, as pessoas e as coisas exibem entre si; por isso mesmo, tais objectivos e procedimentos não têm qualquer relação objetiva com a verdade que eles mesmos veiculam e incansavelmente afirmam estabelecer. Não posso deixar de evidenciar a violência com que a escola vem mantendo a sua noção de um saber universal – a um tempo segmentado por províncias disciplinares, mas também interligado pela utopia totalizante do enciclopedismo – às consciências e aos corpos ainda em formação.

A tarefa da crítica consiste aqui, a meu ver, em procurar compreender como o trabalho de enunciação da verdade se construiu por meio de esvaziamentos e deslocamentos do conhecimento mas que, por efeito das regras de funcionamento que atravessam e animam as várias instituições de saber, se transformaram eles próprios em estruturas, leis e invariantes. Há, portanto, um efeito de desconhecimento do que se produz na afirmação performática do próprio conhecimento. As concepções pedagógicas e as práticas escolares que vemos imporem-se crescentemente ao trabalho sobre si do aluno e aos patamares cognitivos em que passou a decorrer a sua aprendizagem ajudam-nos a perceber como de facto de construíram relações e modelos de objectivação do conhecimento que ainda circulam na nossa

sociedade. O grande efeito civilizacional que o modelo escolar consubstanciou é o da massificação de um poder epistemológico que consiste em administrar aos alunos e extrair deles um saber já devidamente controlado.

A pedagogização do conhecimento, crescentemente em articulação com as doutrinas da Igreja, primeiro, e do Estado-nação, em seguida, implicou «uma passagem da coerção da verdade à coerção da ciência», melhor dito, «a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação», como salienta Julia Varela². Os emergentes sistemas de ensino que foram convertendo as crianças e os jovens em alunos, a partir da Reforma protestante, ergueram uma autêntica *maquinaria escolar* que subordinou de forma implacável os saberes e a sua transmissão a padrões rígidos, fenómeno este que atingiria, embora com intensidades variáveis, todos os ciclos, desde o próprio ensino superior até aos bancos em que se aprendia as primeiras letras.

David Hamilton³ aponta exatamente na mesma direção quando utiliza a expressão «instructional turn» para identificar o novo *cluster* lexical que se estabeleceu entre 1460 e 1550 e cuja substância ainda ocupa grande parte tanto do pensamento teórico quanto do debate social relativo à reforma e às escolhas das melhores práticas para as instituições de ensino e educação dos nossos dias. Com efeito conceitos como *currículo*, *classe*, *didática*, *método*, *disciplina*, *programa*, etc., foram aí alvo de uma intensa problematização, tendo-se transformado numa verdadeira tecnologia educacional, a partir da qual o conhecimento foi codificado, representação e administrado sob a lei *compendiária*, isto é, aquela que, mesmo percorrendo caminhos confusos, ínvios e impenetráveis, como os que a natureza e as coisas humanas nos oferecem, encontra sempre uma ordem respeitante às matérias sobre que se debruça, uma via rápida e eficaz para reproduzir um saber manuseável. Nestes termos, a cultura escolar constituiu-se para exprimir a necessidade de veicular a comodidade, a ordenação, o resumo e a uniformização do conhecimento, ou seja, discorrer sobre todos os assuntos com o menor *dispendium* possível. De acordo com esta lógica, os artefactos produzidos para uso dos escolares submetem invariavelmente o discurso a procedimentos rápidos, simplificadores. A justificação é que, nessa economia extrema da síntese, os conteúdos programáticos adquirem uma grande comodidade, propiciam o maior lucro e riqueza a quem se destinam e a quem deles beneficia. Parcimónia e sumarização estrategicamente formuladas de modo a que as ideias expressas se não dispersem e as realidades descritas não causem dúvida. Porque o objectivo permanece o mesmo – inviabilizar o contraditório, o pensamento livre e desenfreado, o desejo do dissemelhante.

² VARELA, 1994: 91.

³ HAMILTON, 1989: 2.

Nesta perspectiva, os saberes escolares assumem-se não apenas como verdadeiros mas também como lícitos, sendo que a consciência dessa violência simbólica ao serviço da regulação social não escapou àqueles que teorizaram o campo pedagógico desde os alvares da modernidade. Desde então e para as várias autoridades escolares, *à disciplina do objecto devia e deve corresponder a disciplina dos espíritos*. O trabalho da inculcação, integrando numa mesma construção cognitiva a vida pessoal e familiar com a vida religiosa e pública, apenas se começou a tornar possível porque luteranos, calvinistas e católicos, não obstante as suas divergências agudíssimas, «estabeleceram uma mesma autoestrada intelectual», a partir do legado de Santo Agostinho, de São Tomás de Aquino – entre outras figuras do cristianismo, bem entendido – e também da retórica clássica. As suas diferentes ordens e escolas religiosas foram efetivamente pavimentadas com os mesmos «propósitos disciplinares da ordem mental e social»⁴. Por isso se pode afirmar igualmente, e sem risco algum, que não há no trabalho prático de organização dos conhecimentos administrados e nos modelos de existência perseguidos qualquer diferença significativa entre a ordem religiosa e a ordem política, entre uma instituição escolar que no século XVI vertia para os seus livros escolares a herança cristã ou aquela que, cem ou duzentos anos mais tarde, procuraria erguer uma ciência civil, os direitos dos estados e os deveres do cidadão. Faz igualmente todo o sentido posição do historiador André Chervel⁵, para quem os conteúdos escolares se apresentam como «entidades *sui generis*, próprias da classe, independentes até certo ponto de qualquer realidade alheia à escola» e dotados de uma organização, uma economia própria e uma eficácia que se originam antes de mais em si mesmas, isto é, na sua própria história. Eis porque disciplina continua a ser um conceito que não perdeu a sua ligação ao verbo «disciplinar» e o seu sentido permanece atual. Uma «disciplina», para nós, continua a significar uma forma de disciplinar a mente, «de procurar métodos e regras para abordar os diversos campos do pensamento, do conhecimento e da arte».

A cultura pedagogia foi-se centrando paulatinamente na intensificação da rigidez da ciência disciplinar e, por essa via, contribuiu muito para uma evidente retração da autonomia da invenção, posto que «todos os currículos escolares», como sublinha Fernando Gil em *Mimesis e negação*, passaram a exhibir «a forma extrema e acabada da organização do saber». Este é o ponto central para o qual convergiu a demanda pedagógica em que se sustentou a posterior massificação do ensino. Na realidade, o modelo escolar articulado e expandido a partir da Idade Moderna europeia vulgarizou a noção segundo a qual qualquer disciplina corresponde a «um tratamento correto, completo e ordenado por certos preceitos, de

⁴ HAMILTON, 2001: 196.

⁵ CHERVEL, 1991: 63.

coisas tornadas homogêneas a um objecto formal superior». Como se, a partir de então, o ensino procedesse de um conhecimento preexistente, e tudo, mas mesmo tudo, tivesse que ser feito para que os seus destinatários não pudessem sair desse circuito reprodutivo. A noção de disciplina confunde-se, assim, na nossa civilização, com um saber axiomatizado e universal na sua intenção, característica esta que só uma escrita controlada e controlável estava em condições de garantir. E se a disciplina é o ensinável, se só acontece no quadro da transmissão, fácil é igualmente perceber-se que «a ciência também se revela indissolivelmente ligada ao ensino». À normalização do objecto científico deve corresponder, pela mesma lógica, a normalização da sua representação, razão pela qual historicamente o ensino procura a certificação através da exigência do que entende ser *o rigor e a objectividade, as premissas verdadeiras e primeiras*. O fundamento atribuído às metodologias didáticas deduz-se de uma ação dupla sobre o entendimento: tanto extirpar o erro ou refutar o falso, próprios do senso comum, como transmitir, ensinar e confirmar a verdade. A ação e as exigências, mais ou menos explicitadas, do ensino sobre o sujeito – o que se lhe pede e se lhe proíbe em termos de cognição pelos vários métodos de instrução e sistemas de avaliação – dizem grandemente respeito à noção de que há uma perspectiva «objectivista e realista» à qual obedecem os vários corpos de conhecimento. Afirmar, como é ainda voz corrente nos nossos dias, que a ciência pode ser ensinada significa, no mínimo, manter uma ambiguidade que o próprio conceito de disciplina apresenta desde sempre – o de constituir não apenas um ramo do saber, mas «um saber subtendido por uma vontade de uniformização»⁶. Não há dúvida que terá sido a finalidade de transmissão, que quase sempre esgota os objectivos e as práticas nas instituições escolares, a secundarizar a intenção do labor propriamente científico. É também largamente consabido que apenas no final do século XIX, com a criação da Universidade de Berlim, se começou a formalizar a regra de uma distinção entre os tramites reais da cognição e os procedimentos da investigação, mas que esta é ainda, entre nós, uma questão que está muito longe de ter sido resolvida⁷. Aquele tipo de demonstração, que não se propõe obter novos conhecimentos – mas apenas expor um saber já adquirido e que para esse efeito é mister reordenar e hierarquizar – tem efetivamente dominado todo o nosso sistema de ensino. O conflito entre regra e criação, no qual se revela a aporia constitutiva da ciência moderna, permanece à nossa frente porque, ainda não encontrámos, fora do quadro do saber disciplinar que a escola conduz e administra, formas de pensar e trabalhar alternativas, isto é, em que o aprender se subordine efetivamente ao criar e o adquirir ao produzir.

⁶ GIL, 1984: 389-439.

⁷ NÓVOA, 2013: 20.

PARA UMA ARQUEOLOGIA DO CURRÍCULO

Estas são razões mais do que suficientes para sermos levados a defender um quadro específico de discussão histórico-epistemológica que nos desvende as estratégias, as forças e os mecanismos que tornaram um tipo de conhecimento simultaneamente necessário, válido e útil. Há toda uma história a fazer, não tanto em torno da estruturação do conhecimento escolar no passado, mas antes uma genealogia que permita «compreender como é que uma determinada *construção social* foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções de ensino»⁸. Do que se tratará é de compreender o processo de fabricação dos saberes escolares, dos objetivos e interesses sociais que acompanharam a sua institucionalização, a fim de podermos questionar criticamente a sua presença nas interações que ocorrem nos nossos dias

Com a sua inabalável versatilidade e força absorvente, o conceito de *currículo* é categoricamente aquele que melhor identifica quer os objetivos assacados à educação escolar quer os métodos e processos desenvolvidos pelas instituições de educação e ensino para a sua aquisição. Historicamente, transporta um valor substantivo de racionalidade e estabilidade, porque supõe sempre que feixes muito diversificados de declarações sobre factos ou ideias possam dar lugar à transmissão de conhecimentos unívocos, que se disponham organizadamente em planos seriados – por níveis, anos e ciclos –, como se de uma mercadoria final efetivamente se tratasse. Desta sorte, o currículo postula a presença de uma tecnologia da abreviação que, por sua vez, impõe uma *didática* que submete todas as formas de transmissão da ciência e da cultura à economia estreita do manuseamento e assimilação, razão pela qual os conteúdos programáticos têm sempre a montante todo um longo trabalho de revisão, laminação, harmonização, hierarquização, encurtamento e sumarização de toda a complexidade discursiva em que se originam e em que se sustêm no mundo dos homens.

Ora, como condensação dessa cadeia de antecipação curricular, que funda a própria «razão educativa», encontra-se o *livro escolar*, esse artefato de todos nós o mais familiar e que articula, na opinião de Justino Magalhães⁹, «informação, disciplina e verdade». Com o passar dos tempos tornou-se o grande o «fator de sociabilidade de toda a cultura escrita», melhor dito, no «disciplinador da atividade leitora» e no «modelo textual» por excelência da nossa civilização. Só ele pode garantir a «normalização cognitiva» que uma pedagogia «dedutiva de transmissão, de emulação e de réplica» exige que se cumpra. Parte-se e regressa-se, como nos trabalhos de

⁸ NÓVOA, 1997: 10.

⁹ MAGALHÃES, 2011: 10-30.

Sísifo, ao livro escolar onde o conhecimento e a informação são expostos de forma sistemática e sequencial a fim de serem descodificados, parafraseados, sintetizados em exercícios constantes de memorização e de escrita. Estamos perante um dispositivo de conhecimento organizado para propósitos essencialmente educacionais e não mais um repositório de conhecimentos para ser problematizado e relançado. Não obstante as variáveis que esse modelo editorial possa adquirir ao longo do tempo – compêndios, manuais, tratados, abecedários, silabários, cartilhas, catecismos, súmulas, coletâneas, dicionários ... –, uma parte essencial da «*epistheme* moderna» é garantida pela ordem que o livro escolar espelha e pelas repetições que suscita através dos seus capítulos, cabeçalhos, tabelas, ilustrações e exemplos que o compõem invariavelmente. Nele se foram reiterando e estruturando as categorias sobre as quais se ergue esse grande projeto totalizante e totalizador consubstancial à noção de currículo. É facto que o nosso regime cognitivo relaciona diretamente denominação com classificação e similitude: deduzimos de forma causal e hierárquica, pensamos através de articulações genealógicas e por níveis de complexidade crescente, associamos descrição com sistematização e decomposição com recomposição. Há sempre uma fórmula, um esquema, uma engrenagem que determina a ordem prévia e posterior de qualquer caminho do saber. Este é o propósito maior que anima a expressão de qualquer conteúdo e que nos devolve a perenidade do currículo nas nossas sociedades. Justino Magalhães fala mesmo, referindo-se à expansão do modelo escolar sob o liberalismo político do século XIX, de «uma vulgata meta-enciclopédia, ordenada e disciplinada por um método de informação e ação, que organizava um programa e preparava um produto» da razão. O mais interessante estará em perceber que estas suas afirmações podem bem ser aduzidas a épocas e realidades sociopolíticas bem distintas. É esse o meu ponto.

Um problema teórico atravessa e permanece como pano de fundo a qualquer discussão em torno do currículo – o de saber-se exatamente *o que deve ser ensinado*. Como nota Tomás Tadeu da Silva¹⁰, por mais que se discorra e se contrastem as opiniões acerca da *natureza* da aprendizagem, da cultura, da ciência e da sociedade, volta-se sempre «à questão básica» de determinar «qual o conhecimento importante, válido e essencial para merecer ser considerado parte do currículo» ou ser posto de lado. Vivemos e caminhamos no quadro de uma *legitimidade impensada*. Todo e qualquer percurso de aprendizagem traduz-se na quase impossibilidade em idear um modelo de socialização do conhecimento fora de contextos de seleção e conversão dos conteúdos, fora da lógica da *transposição didática* ou do que José Pacheco denomina de «processo de transformação curricular»¹¹. A escolarização

¹⁰ SILVA, 2000: 13.

¹¹ PACHECO, 2014: 31-35.

do conhecimento, as operações de poder que estão na origem das escolhas e das hierarquias dos conteúdos leccionados, parecem-nos hoje de impossível acesso, como se as diferentes teorias do currículo partissem de uma epistemologia pura, essencial, desinteressada e inocente. Como se o conhecimento educacional se esgotasse entre as mil e uma tarefas subjacentes ao figurino curricular, às escolhas e ao planeamento, às opções técnicas mais válidas para desenvolver as habilidades e o rendimento dos escolares. Então, porque parte invariavelmente dos mesmos pressupostos, porque não se questiona sobre o gesto primacial da seletividade, a instituição escolar mantém a exigência da reproduzibilidade dos conteúdos sobre a qual se fundou. Toda a busca do melhor e mais eficaz modelo curricular não passa, afinal, de mais um reajuste do *potpourri*, dos princípios de ordem e controlo já completamente exigíveis à partida, mas cuja proveniência e intenção estratégica se foram entretanto esquecendo na poeira do tempo, uma vez que educação se transformou nos últimos dois séculos no território privilegiado para os políticos que avançam sob o signo da *reforma* educacional e para os especialistas cujas soluções alquímicas anunciam sem cessar a nova *escola do futuro*. Por isso, e não obstante a especificidade dos contextos ou das diferenças prometidas pelos vários desenhos curriculares, um mesmo modelo escolar nos surge pela frente. É o tal «one best system» de que nos fala David Tyack¹². A epistemologia que nos domina é assim *realista*. Uma vez que se alimenta do princípio de que o conhecimento «é um objeto pré-existente: já lá está; a tarefa da pedagogia e do currículo», como nota Tomaz Tadeu da Silva, «consiste simplesmente em revelá-lo»¹³.

Por esta razão uma arqueologia do currículo, que exhiba o *regime de deliberação* e o *aquário curricular* em que ainda nos encontramos mergulhados, as mais das vezes sem o perceber, torna-se uma tarefa imperiosa. É que as linhas mestras, a mecânica mesma da vinculação do saber disciplinar às exigências das autoridades escolares, assim como a teorização do saber propriamente pedagógico, há muito que se sedimentaram. E isto, pese embora a dificuldade epistemológica, a amálgama de generalizações terminológicas ou «o estado caótico que a terminologia curricular» evidencia no presente, como muito bem enfatiza Herbert Kliebard¹⁴. Oscilação, plasticidade ou amálgama caracterizam o currículo, mesmo que a sua associação à prescrição e ao controle tenham «sobrevivido» e se «fortalecido» com o passar do tempo¹⁵. Em tese geral, pode defender-se que, a partir do século XVI e com as novas dinâmicas trazidas pela reforma protestante, o emprego do termo

¹² TYACK, 1974.

¹³ SILVA, 2000: 142.

¹⁴ KLIEBARD, 1975: 43.

¹⁵ GOODSON, 1995: 31.

correspondeu, se assim me posso exprimir, a uma visão de banda estreita porque se focou na instalação e avaliação de conteúdos ou tópicos no interior do currículo de um ou vários estabelecimentos de ensino; uma outra aplicação, esta de banda mais larga, foi generalizada a partir dos Estados Unidos nos alvares de Novecentos, quando as teorias em torno do desenvolvimento curricular se tornaram um objeto autónomo de estudo e de pesquisa universitária. Nessa altura o seu uso já era muito comum no vocabulário educacional como remetendo para um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade.

É sabido que o termo *curriculum* se originou na Antiguidade Clássica, embora o *Oxford english dictionary* situe a definição mais antiga somente no ano de 1663 num documento produzido pela Universidade de Glasgow¹⁶. A sua etimologia básica – *curriculum* como pista de corrida, lugar de realizações articuladas entre si, percurso de uma carreira de vida ou até a carreira em si mesma – manteve-se sempre operacional. De fato, as ideias de sequência ordenada e de totalidade dos estudos nunca nos abandonaram¹⁷. Dando corpo a este sentido seminal do currículo, a escolarização impôs a seriação tanto do conhecimento, quanto das tarefas, das realizações e das experiências necessárias a que cada aluno se transforme num ator social capaz de responder aos padrões de eficiência – de produção e comportamento – exigidos pela sociedade do seu tempo. Não pode causar por isso estranheza o afirmar-se que o currículo se refere tanto à administração do conhecimento quanto à constituição da cognição e da identidade mesma dos sujeitos que nele se encontram envolvidos. Com a permanente associação entre saber e ser, entre ciência, capacidades, atitudes e hábitos, é toda uma *política de governo da vida* que de facto o *atletismo* curricular instaura¹⁸. Nestes termos, não é para a realidade dos 10-20 anos que as várias autoridades escolares trabalham incansavelmente mas, antes, para a realização definitiva e adequada de atividades específicas a concretizar mais à frente. O currículo é a expressão concreta da antecipação, de um futuro já inteiramente conhecido e tornado objetivamente necessário por ação da escola. Jonh Franklin Bobbitt – autor da obra *The curriculum* que é unanimemente referenciada como a que inicia os estudos especializados no campo há quase um século – referia-se assim ao significado latino da palavra, já tornado banal nas instituições escolares do seu tempo: quando aplicado à educação, «o currículo consiste na *série de coisas que as crianças e os jovens devem experimentar* para desenvolverem capacidades

¹⁶ JACKSON, 1992: 5; PACHECO, 2005: 29-32; BOBBIT, [1918] 2004.

¹⁷ PACHECO, 2001: 15-16.

¹⁸ Ó, 2003.

para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser»¹⁹.

As várias investigações conduzidas por David Hamilton e que estão na raiz de *Towards a theory of schooling*²⁰ fizeram-no recuar cerca de 50 anos relativamente ao dicionário inglês que acabei de referir, embora também este historiador acredite que Glasgow tenha sido determinante, mercê da penetração que o protestantismo conhecia à época naquela cidade. O sentimento de disciplina que identifica o currículo não procedeu, em seu entender, tanto das fontes clássicas quanto da irradiação das ideias calvinistas. As conhecidas práticas ascéticas do governo de si mesmo fundiram-se, no *ethos* protestante, com a necessidade de uma relação estrutural entre conhecimento e controle. Hamilton reportou a aparição do termo *curriculum* em registos emanados da Universidade de Leiden já no ano de 1582 e deu conta que a mesma situação ocorreria noutras instituições de ensino superior da Escócia, Holanda, Suíça em que os discípulos de Calvino (1509-1564) ganhavam ascendência e grande preponderância.

As possibilidades de abertura e variação experimental em face da diversidade textual, que sabemos terem caracterizado a educação humanista, apenas poderiam sobreviver num contexto completamente restrito às elites. Tudo haveria de mudar quando se começou a pensar na utensilagem mental, na conduta moral e nas habilidades técnicas necessárias à *produção em larga escala tanto dos soldados como dos generais* que espalhariam a força e a potência da Igreja ou do Estado, nessa mole de sujeitos que deveria sustentar o desenvolvimento espiritual e material das sociedades. Um novo paradigma civilizacional haveria de impor objetivos precisos e particularizados, nos quais a margem para qualquer experiência não organizada, dirigida e avaliada foi ficando cada vez mais ténue. A tanto obrigavam a nova ordem social, as exigências racionais da conduta metódica da vida. O modelo do estudante perfeito deixou de se referenciar exclusivamente ao *habitus* aristocrático – em que a instrução nas artes do discurso se confundiam com um trabalho físico em que dominava a equitação e o manejo das armas – para se comparar também com as massas vulgares. O propósito maior do domínio das letras e da virtude haveria de o distanciar de ambos os grupos. Uma certa *discreta moderação* começou a identificar os alunos das classes médias que inundaram os colégios e as universidades europeias. Teria a um tempo de ser modesto e bem falante, sofisticado devoto e obediente, estudioso e honesto.

Hamilton defende que a estandardização dos estudos universitários na segunda metade do século XVI foi o reflexo da necessidade de maior controlo administrativo

¹⁹ BOBBITT, [1918] 2004: 74.

²⁰ HAMILTON, 1989.

das universidades trazido pelo movimento da reforma protestante, mas também pelas autoridades civis, como sucedeu emblematicamente na Universidade de Paris. Foi aliás com o objetivo expresso de garantir esta força de poder que a palavra *curriculum* se começou a associar insistentemente àqueles programas educacionais que iam permanecendo ao longo de vários anos, aos planos de estudo que evidenciavam uma estruturação disciplinar interna e ao mesmo tempo eram susceptíveis de serem articulados com novos saberes, dando de si a imagem de uma cadeia completa. A tese de Hamilton é assim a de que o currículo, enquanto forma de organização, se impôs essencialmente como um instrumento de eficiência social, um híbrido que fez convergir as necessidades de tipo administrativo com as de tipo pedagógico. O currículo é uma imposição do conhecimento do *eu* e do *mundo* que propicia ordem e ação disciplinada aos sujeitos.

O termo curriculum parece haver confirmado a ideia de que os elementos distintos de um curso podiam ser tratados como um todo unitário. Qualquer curso digno desse nome iria incorporar disciplina (um sentido de coerência estrutural) e ordo (um sentido de sequência interna). Portanto, falar de currículo posteriormente à reforma protestante identificaria toda a entidade educativa que se mostrasse uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial. Um curriculum não só devia ser seguido como devia também ser acabado. A sequência, a extensão e a conclusão dos cursos medievais estiveram nas universidades relativamente abertas à negociação estudantil (por exemplo em Bolonha) e ao abuso do professorado (por exemplo em Paris), mas não há dúvida que com a emergência do curriculum aumentou o sentimento de controlo sobre o ensino e a aprendizagem²¹.

A documentação compulsada pelos historiadores da educação mostra também que uma outra palavra, *classe*, passou a identificar genericamente a escola na passagem do século XVI para o XVII. Este elemento-base da realidade pedagógica que todos conhecemos surgiu bem antes deste período, embora tenha sido redescoberto então. É fato que já Quintiliano reportara a distribuição ordenada por níveis nas escolas de retórica, em que os alunos se emulavam entre si regularmente; também temos a notícia da repartição de alunos por lições (*lectio*) distintas ainda na primeira metade de Trezentos e de existir uma notória hierarquia entre quem estudava então artes, medicina ou direito canónico²². De todas as formas, estava-se ainda muito longe da tentativa de agrupar os escolares pela idade ou pela posse de determinados conhecimentos e aos quais se atribuía um grau determinado no interior ciclo de estudos. Essa foi uma realidade construída no período renascentista. Classe tendeu mesmo a justapor-se a currículo, circunstância esta que deve merecer o melhor da

²¹ HAMILTON, 1981: 199.

²² MIR, 1968: 99-101.

nossa atenção, porque remete diretamente para a objetivação de uma ação direta no que respeita aos novos desejos de mobilidade social ascendente da época. Com a inovação nunca mais abandonada do regime de classes, a escola associou ao poder de designar o que necessário conhecer a faculdade de hierarquizar e diferenciar, de incluir, reter e excluir os alunos. Então, é como se na época pós-medieval pudessemos encontrar a raiz das propostas contemporâneas da escolarização universal mas, ao mesmo tempo, o seu travão mais firme e que igualmente as acompanha no nosso tempo. Tal como nos surge, o currículo funda-se numa separação rígida entre *alta* e *baixa* cultura, o ensino para todos e a excelência para um punhado apenas. Por isso mesmo é que, desde a Idade Moderna, todos os projetos educacionais que se começaram a destinar especificamente às classes populares e às mulheres quase só se esgotavam na aprendizagem do catecismo e na inculcação de umas quantas normas elementares de submissão e obediência, tecnologia esta que se revelou, na opinião de Julia Varela, «apropriada para a produção de sujeitos que foram educados para serem dependentes e mantidos num estado social de inferioridade mental»²³.

Ora, foi no interior desta importante operação civilizacional que as teorias calvinistas da predestinação – na verdade o seu *dogma* mais importante – adquiriram um peso extraordinário. Com efeito, a elas se deve uma das grandes matrizes em que se forjou o modelo de hierarquização social em que ainda nos encontramos. Herdámos do protestantismo a tese fundamental de que só uma minoria muito especial pode alcançar tanto a salvação espiritual quanto a direção da política, dos negócios ou da administração pública, assim como produzir conhecimento inovador ou produtos culturais e artísticos diferenciados. Uma narrativa que intente dar nota dos mecanismos históricos de produção da estratificação social na modernidade não pode, neste quadro, deixar de atender à relação estabelecida entre as *peculiaridades espirituais inculcadas* – em boa medida por uma educação de base profundamente religiosa da comunidade de origem – e a escolha do destino ou da *carreira profissional*. O regresso a Max Weber e às ideias, para nós hoje já clássicas, que há mais de um século expendeu em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* torna-se aqui mais uma vez extremamente útil e pertinente. Na verdade, este sociólogo aduziu muita informação empírica e uma reflexão substantiva no sentido de demonstrar por que razão a conversão ao protestantismo, entre os séculos XVI e XVII, trouxe grandes benefícios na competição económica aos sujeitos e às regiões geográficas quem fizeram essa opção confessional. A influência do calvinismo constituiu um inusitado e radical controlo da Igreja sobre os indivíduos, porquanto produziu uma regulamentação «pesada e severa», invadindo «numa medida quase inimaginável todas as esferas da vida privada». Por esta outra via, um novo quadro mental e ins-

²³ VARELA, 2001: 121.

titucional se ergueu em contraponto com a então já muito acomodada modalidade disciplinar da Igreja católica, que consistia em punir os hereges mas ser indulgente com os pecadores. Como se as duas confissões cristãs exibissem, desde então, uma diferença de carácter intrínseco e permanente muito para lá das variadas situações histórico-políticas em que se viessem a confrontar. Segundo Weber, um agudo espírito de negócios capitalista veio a conjugar-se, numa pessoa ou num grupo humano, com formas intensas de devoção que viriam a dominar e a impregnar toda a vida. Essa combinação ter-se-á revelado particularmente forte onde quer que o calvinismo tenha surgido; sob sua jurisdição não apenas uma técnica, mas sobretudo uma ética e um *ethos* haveriam de se expressar no dever inflexível do indivíduo para com o seu trabalho e respetivo capital. A virtude adquiriu então um cunho utilitário e a moral mais elevada passou a ser aquela que «considerava o cumprimento no quadro da atividade temporal». Uma moral em ação, portanto²⁴.

A essa mesma mundividência se ligou a concepção de vocação tal como ela surge em Lutero (*beruf*) ou no termo religioso corrente inglês *calling*. Compreender o significado do que seria uma tarefa imposta por Deus a cada sujeito transformou-se no objeto de investigação conduzido por Max Weber, que começou por reconhecer que o vocábulo foi pela primeira vez introduzido pela tradução luterana da *Bíblia*. Assim como a palavra, também a ideia de vocação foi um produto indubitavelmente novo trazido pela Reforma, que considerava o cumprimento do dever no quadro da atividade temporal como a ação moral mais elevada. No conceito de *beruf* ter-se-á aliás expresso «o dogma central de todas as seitas protestantes», que rejeitaram a «distinção católica dos mandamentos morais entre *praecepta* e *concilia*», e que, como único meio de viver de uma forma que apraz a Deus, não reconheceram «qualquer superação moral temporal através da ascese monástica, mas exclusivamente o cumprimento no mundo dos deveres que decorrem do lugar do indivíduo na vida social e que se tornam assim a sua ‘vocação’». Lutero foi-se afastando da tradição medieval predominante no que respeitava ao trabalho temporal segundo a qual este, embora desejado por Deus, pertencia «ao reino das criaturas». Em seu entender, a profissão deveria ser valorizada como «expressão do amor ao próximo». Lutero não descortinava na vida monástica, e respectivo afastamento do mundo, qualquer valor como justificação perante Deus; surgia-lhe, ao contrário, «como um produto do egoísmo tendente a subtrair o homem aos seus deveres na Terra». Daqui derivou o princípio segundo o qual cada um poderia conseguir a partir de si mesmo a salvação, não obstante o tipo de profissão. Mas, com a crescente implicação nos negócios do mundo, não passou mesmo nada a ser indiferente o significado do trabalho que cada um fazia. Max Weber frisou que

²⁴ WEBER, [1904] 1995: 28-37.

cedo Lutero foi «levado a considerar a profissão concreta do indivíduo como uma ordem especial de Deus no sentido de ele ocupar esse lugar concreto que lhe foi predestinado». Deve reter-se que a crescente acentuação dada ao elemento providencial, em todos os domínios da existência humana, mesmo os mais isolados da relação de si para consigo, fizeram com que o protestantismo assumisse progressivamente uma opção de tipo tradicional e que correspondia à ideia do *mandamento divino* – o indivíduo deveria «permanecer fundamentalmente na profissão em que Deus o colocou e manter as suas aspirações terrestres dentro dos limites definidos por esta situação»²⁵.

Uma emanação da crença cada vez mais forte na providência viria a fixar a importante regra segundo a qual uma obediência incondicional a Deus acarretaria objetivamente a submissão irrestrita à situação socioprofissional em que o sujeito se encontrasse. A profissão, e esta é a tese central de Max Weber, passou com o protestantismo a ser «aquilo que o homem tem de *aceitar* como emanação divina, e com o que tem de se *conformar*». Obediência à autoridade e submissão às condições de vida dadas. Assim, a prédica protestante apontou para uma ética de tipo negativo, para a «supressão da ascendência dos deveres ascéticos relativamente aos deveres terrenos». É claro que as consequências históricas mais imediatas desta crença acerca do sentido do destino individual – doravante rodeado de *obscuros mistérios* que seriam impossíveis de desvendar pelo entendimento do crente – foi a de produzir, logo nas gerações imediatas, o sentimento de um isolamento psicológico profundo e inaudito. Sabia-se apenas que uma parte dos homens era bem-aventurada; a outra, constituída pela larga maioria das pessoas comuns, via-se condenada à partida. Todas as decisões estavam à partida tomadas e a graça de Deus não poderia em caso algum ser «perdida pelos que a receberam nem adquirida por aqueles a quem foi negada». A questão de saber se se era um dos escolhidos, se se era ou não um dos eleitos ou um membro dessa «Igreja invisível de Deus» relegou todas as outras para segundo plano, embora a comprovação do estado de graça e a decisão divina nunca deixassem de ser um segredo do criador²⁶.

Como princípio geral, pode dizer-se que a maneira mais eficaz de alguém saber se pertencia ao grupo dos *electi* era dedicar-se de forma incessante ao trabalho, agarrar-se com unhas e dentes à sua própria vocação. Como se apenas uma existência inteiramente consagrada às obras pudesse ir dissipando as dúvidas permanentes acerca do destino pessoal. Através dessa *moral em ação*, a Igreja reformada impôs uma racionalização completa da conduta ao sugerir que a salvação não viria mais de práticas isoladas, mas antes de um «autocontrolo constante e sistemático

²⁵ WEBER, [1904] 1995: 56-59.

²⁶ WEBER, [1904] 1995: 60, 93 e 97.

diante da alternativa de ser eleito ou condenado». «O Deus do calvinismo», continua Weber, «exigia aos fiéis não ‘boas ações’, mas uma vida inteira de boas ações erigidas em sistema» e somente ajudava aqueles que se ajudavam a si mesmos. A compensação das insuficiências, das fraquezas e das leviandades humanas pela graça sacramental, assim como as constantes oscilações do conhecido círculo existencial – pecado-arrependimento-penitência-purificação-pecado –, próprias da Igreja católica, deixaram de ter lugar no novo dispositivo que postulava a necessidade do crente se salvar a si mesmo. Eis porque a nova modalidade de condução da conduta demandava do crente o maior planeamento e sistematização possíveis e não se contentava com uma mera *ética de intenção* e respectivas práticas de expiação. O ideal da modificação completa exigia a onnipresença de um método consequente. As designações de *precisistas* e *metodistas*, dadas aos seguidores dos últimos recrudescimentos do puritanismo nos séculos XVII e XVIII, não surgiram do nada. Identificavam esse desejo de uma supremacia da vontade planificada²⁷. Só uma vida guiada constantemente pela reflexão sobre cada hora e cada ação podia confirmar a elevação do homem do seu estado natural, libertando-o dos instintos irracionais e subtraindo-o à dependência do mundo e da natureza. Só sujeitando todos os movimentos a um autocontrolo firme e à avaliação do seu alcance ético alguém poderia ser elevado do seu estado natural ao estado de graça. Tome-se o essencial do pensamento de Max Weber a este respeito:

A diferença entre o ascetismo calvinista e o praticado na Idade Média consiste no desaparecimento das concílios evangélica e na transformação do ascetismo em ascese puramente secular. Não que no catolicismo a vida ‘metódica’ tivesse ficado circunscrita às celas dos mosteiros (...). Mas verdadeiramente decisivo foi o fato de os únicos a viverem metodicamente em sentido religioso por excellence terem sido os monges, e de que a ascese quanto mais dominava o indivíduo mais o afastava da vida secular, pois a vida especificamente santa consistia na superação da moral laica. Lutero acabou com isto (...). E o calvinismo adoptou pura e simplesmente esta sua medida. Quando Sebastian Franck disse que o significado da Reforma era que todo o cristão passava a ser monge durante toda a sua vida, acertou em cheio. Tinha-se barrado à ascese a fuga para fora da vida quotidiana, e todas aquelas naturezas apaixonadas sinceras e contemplativas que até então tinham fornecido os melhores elementos das ordens monásticas eram agora obrigadas a prosseguir na senda dos ideais ascéticos no seio do mundo profissional. Durante a sua evolução, o calvinismo juntou a isto algo de positivo: a ideia de comprovar a fé na vida profissional secular. Forneceu assim às largas camadas de pessoas com orientação religiosa um incentivo favorável ao ascetismo e, com a adesão da sua ética à doutrina da predestinação, a aristocracia espiritual e monástica, estranha e superior ao mundo, foi substituída pela aristocracia dos santos terrenos predestinados por Deus desde a

²⁷ WEBER, [1904] 1995: 101-102.

*eternidade. Uma aristocracia que, com o seu character indelebili, estava separada por um fosso do resto da humanidade eternamente condenada. Por princípio esse fosso era intransponível e, sendo invisível, era ainda mais inquietante que o do monge da Idade Média, manifestamente separado do mundo. Com uma acutilância especial, esse fosso tocava todas as sensibilidades sociais*²⁸.

A génese do modelo da escola de massas está indissociavelmente ligada aos figurinos de tecnologia moral desenvolvida pelas dinâmicas da Reforma e Contra-Reforma. Desde logo, a passagem fez-se de forma institucional direta. É sabido que as primeiras escolas populares europeias foram criadas pela Igreja, nos séculos XVI e XVII, enquanto instrumentos de intensificação e aprofundamento da direção pastoral das consciências. Na sua arquitetura organizacional, as diferentes escolas cristãs adoptaram formas sistemáticas – racionalizadas, poderei agora afirmar com outra solidez – de contínua conexão entre o princípio do aprofundamento moral com a necessidade de ordem, de eficiência e de hierarquia social. Trabalhavam sempre no sentido de desinstalar os alunos dos seus hábitos anteriores, levando-os na direção de uma *perfeição natural*, como já começava a ser dito de forma explícita na linguagem do tempo. A verdadeira «explosão da vontade de aprender» – primeiro nas zonas protestantes como a Prússia e a Áustria, depois nas regiões católicas –, que levaria «à emergência de um universo cultural dominado pela escrita» e instaurou «uma civilização de base escolar», decorreu efetivamente sob a «tutela das congregações religiosas» até pelo menos meados do século XVIII e supôs amiúde o regime de internato, sublinha Nóvoa²⁹. Foi sobre esse chão disciplinar estabelecido pela formação religiosa que se estabeleceram multímodas rotinas organizativas, as práticas pedagógicas, as relações pessoais e interpessoais que efetivamente passaram a ocupar o centro da escola nas centúrias subsequentes. A preocupação retrospectiva e introspectiva começou a ser instilada no indivíduo desde a infância, tomando numa parte a forma de uma autofiscalização consciente e noutra parte a forma de hábitos automáticos que lhe seriam indispensáveis para a visão a longo prazo e a permanente contenção de que precisaria na vida adulta. Estas combinatórias passaram a ser multi-estruturadas; para a sua constituição e reprodução deviam concorrer, ao mesmo tempo, os impulsos emocionais e racionais, função essa que só uma intervenção continuada e a prazo, como uma instituição de formação, permite realizar. A escola, confessional ou laica, não mais deixou de lado o desígnio de sobrepor, em cada aluno, a força do *hábito* à força da vontade – cada um deveria ser capaz de clivar, a partir de si próprio, todo o tipo de impulsos

²⁸ WEBER, [1904] 1995: 104.

²⁹ NÓVOA, 1994: 167.

e estímulos, associando-os sempre ao bem e ao mal, ao normal e ao anormal, ao útil e ao ocioso, ao triunfo e à derrota. Podemos dizer que se alicerçou nela um princípio político ativo, tão próprio da nossa civilização, que preceitua que a auto-observação leva diretamente à autorregulação, que o treino disciplinar desenvolvido no interior das paredes da sala de aula, há de continuar vida adulta adentro. Nas suas circunstâncias próprias e nos seus sucessivos degraus, a instituição escolar passou a partir de Quinhentos a equipar um número crescente de indivíduos com formas cada vez mais especializadas de reflexão ética, apresentando-as como atributos da religiosidade e da cidadania, contribuindo largamente dessa forma para universalizar o modelo da pessoa reflexiva³⁰. Continuou o trabalho de subjetivação desenvolvido pelas autoridades protestantes quando estas se determinaram em pressionar o indivíduo a manter-se no *limiar da interrogação*. Por ação da escola, a problematização de si tornou-se o projeto de toda uma vida, de todas as vidas da nossa contemporaneidade.

A meu ver, é decisivo reconhecer-se que este programa disciplinar não teria condições de se impor de modo tão generalizado sem a presença constante de uma organização social que executasse, no mundo dos homens, o que antes tinha sido realizado pelas ordens monásticas num plano muitíssimo mais restrito. Coube efetivamente à instituição-escola universalizar um modelo cognitivo que impunha a *plena vigilância reflexiva sobre si de todos os sujeitos*, ao mesmo tempo que, nas sucessivas e cada vez mais estreitas etapas da corrida curricular, estabelecia entre todos eles a maior competição possível, por forma a *evidenciar, com o passar dos anos, a supremacia dos já eleitos*. Se a doutrina da predestinação constituiu o pano de fundo dogmático da moral puritana, o sentido de uma conduta metodicamente racionalizada a partir da vocação e do dever profissional passou a constituir uma marca comum, essa espécie de fantasma que ronda o conjunto dos indivíduos que frequentam a escola. Na verdade, a ética secular, tal como se encontra vinculada às condições da ordem económica moderna, foi adquirindo uma força irresistível, determinando o estilo de vida das populações ativas, porque a montante uma engrenagem acompanhou e cultivou as crianças e os jovens justamente nesse sentido. O puritano queria ser um homem de profissão; a escola de massas obrigou todos a terem de o ser. Ao passo que destinava um lugar profissional futuro a cada um dos seus alunos, aqueles que eram os mais favorecidos por ação da escola – via de regra os universitários e, na origem histórica do modelo, os estudantes de teologia, cujas faculdades se inscreviam no vértice de todo o sistema académico –, adquiriam uma acutilância especial sobre o fosso intransponível que os separava do resto da população. Mesmo controlando constantemente o seu estado de graça, dir-se-ia que

³⁰ HUNTER, 1996: 160-162.

os eleitos pelo sistema escolar, assim como os génios e os dotados que representam os valores espirituais e culturais tidos por mais elevados, se definem por constituir uma comunidade que carece de qualquer tipo de consciência sobre as suas próprias debilidades. Os longos anos passados entre as paredes das primeiras salas de aula, a passagem pelos colégios e pelas universidades legitimariam a intocabilidade das elites e da consciência culta, que, por essa razão, jamais se questiona acerca da sua própria superioridade. Desde o século XVI que a noção da separação entre *studia superiore* e *studia inferiore* nunca mais nos abandonou e parece sempre determinar uma separação ativa que separa o escol do vulgo³¹. Destes últimos, esperou-se que se mantivessem limitados nas suas aspirações terrestres, incondicionalmente submissos à sua própria condição de condenados, quer dizer, de privados da graça divina ou da potência da inteligência. Permanecer nos patamares inferiores da escolaridade supunha então, e supõe ainda, o quedar-se fora das dinâmicas da regeneração e da conquista, da mudança e da invenção. O diploma escolar certifica, para a maioria, a exterioridade face a toda e qualquer dinâmica criadora a partir da imagem de si mesmo. Se, no limite, o fracasso escolar pode não implicar a permanente auto-depreciação dos não predestinados, é sempre uma marca existencial que supõe a aceitação pacífica da condição de subalterno.

A escola é a instituição que institui, que dá a conhecer e a reconhecer a identidade do escolar. Cumpre-se nela há séculos uma função que se tornou inquestionável – a de unir a ideia de constituição, fundação ou invenção do sujeito com as disposições duradouras, os hábitos e os usos que hão de caracterizar o seu destino. Todos os ritos de passagem e exames que estabelece se centraram, e ainda se centram, sobre a investidura, a nomeação e os limites de cada um dos seus membros. Consagram, legitimam e naturalizam uma diferença durável entre eles. É por ação da escola que um nome individual passa a ser tomado como uma essência e esta, por seu turno, como uma competência. Um direito a ser que é, na realidade, um dever ser. *Torna-te no que és!* Tal é «a fórmula que subentende a magia performativa de todos os atos de instituição», como sublinhou Pierre Bourdieu³². O aluno é aquele ator social que consome uma energia muito considerável a adquirir disposições duradouras, a ocupar e a exprimir ativamente o lugar que é o seu. Dir-se-á que se define por investir, mais ou menos longamente, na apropriação das coisas que um dia se irão apropriar dele. Nestes termos, o importante foi, e continua a ser, a linha de separação, o nível ou grau em que alguém está e para o qual se pode ou não vir a encaminhar. Não é nunca de mais insistir neste ponto: todos os sistemas de educação nacionais, hoje espalhados sobre o planeta com a mesma procedên-

³¹ HAMILTON, 1980: 286.

³² BORDIEU, 1998b: 115.

cia, se originaram a partir de uma bipartição cujo propósito estratégico não se faz notar nem é objeto de interrogação no presente; é por essa razão que os programas sequenciais de estudo, que começaram por ressoar nos projetos pedagógicos renascentistas e reformistas, nos forneceram a melhor chave para o surgimento e manutenção de uma sociedade fortemente estabilizada no que respeita à rigidez estrutural das hierarquias que ela mesma inventa. Tudo graças à força instituinte e hegemônica que a doutrina teológica da predestinação transportou. Tomamos, de fato, como adquirido que «o currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de especialização fornecida pelos estudos universitários, ou o de uma determinada modalidade de ensino profissional». Na linguagem pedagógica, currículo ou classe são equivalentes porque remetem para esses exercícios alquímicos de traduzir legitimamente essa diferença «em conteúdos, formas e esquemas de racionalização internos diferentes»³³. A grande conexão que a instituição escolar estabelece não é, portanto, com o saber ou o conhecimento, mas com um modelo de sociedade que se concebe à partida como clivado, distribuindo a fatalidade de destinos sociais positivos ou negativos, de consagração ou estigmatização no interior de uma pirâmide cuja manutenção vai justificando sempre como correspondendo à realidade da meritocracia.

Dos vários conceitos tributários de currículo, o de ordem foi aquele que se expressou com mais intensidade nos debates pedagógicos travados ao longo do século XVI. Ora, a vinculação das ideias a procedimentos acomodados e devidamente alinhados, tanto na mente, quanto no discurso, implicou uma ressignificação no termo *método* que igualmente nos atinge no presente educacional. Recorre-se a ele sempre que se quer explicitar a procura do conhecimento ou se intenta clarificar as cadeias e os fluxos de uma pesquisa, mas é também invocado quando que se trata de apresentar ou ensinar um qualquer assunto. A cultura escolar encontra na ideia de percurso orientado – não importa se para virtude moral ou para o conhecimento científico – o seu mais precioso património. Método devolve-nos continuamente a ideia de um traçado e quase sempre conduz a um final já previamente desenhado e testado. Escreveu Descartes (1596-1650) nas suas *Regras para a direção do espírito*: «entendo por método um conjunto de regras certas e fáceis, que permitem a quem exatamente as observar nunca tomar por verdadeiro algo de falso e, sem desperdiçar inutilmente nenhum esforço da mente, mas aumentando sempre gradualmente o saber, atingir o conhecimento verdadeiro de tudo o que será capaz de saber»³⁴. Esta é uma definição atemporal porque exprime com inteira clareza a *rotina de eficiência* a que o conceito de método ainda nos submete – quando pensamos nele

³³ GIMENO, 2000: 15.

³⁴ DESCARTES, [1628] 1989: 8.

temos geralmente em mente uma série de passos ordenados que se devem percorrer de modo a produzir, com a maior eficácia possível, um efeito desejado.

Porém, o tremendo interesse que associou a palavra método à especificação do processo de ensinar, e por isso mesmo aos passos que deviam ser dados numa ordem determinada para aceder a um conhecimento já estabelecido e fundamentado, é anterior em cerca de duas gerações ao tempo em que viveu o autor do *Discurso do método* e cuja primeira edição data de 1637. De facto, na cultura universitária de Quinhentos, *methodus* foi deixando de ser uma espécie de apêndice de outros termos como *ars*, *clavis*, *medius*, ou mesmo *empereia*, para se estabilizar enquanto sinónimo de um experimento positivamente controlado e, por essa razão, passou a ser associado com *scientia*, *doctrina*, *via compendiaría* e até *compendiu*. É da segunda metade dessa centúria que provém a tradição incorporada nas nossas instituições de educação e ensino segundo a qual doutrina é a própria ciência ou que *ensinar uma coisa é o mesmo que demonstrá-la e prová-la*. Desde então, método quer significar a ordem encontrada no interior de uma ciência perfeita e completamente organizada ou, ainda, a ordem de apresentar um assunto enquanto se ensina esse mesmo assunto. O tempo da escola corresponde, assim, à manutenção continuada de um dos pilares sobre que assenta a nossa própria nossa civilização. Falo dessa conhecida disposição à prática que, através de rotinas de orientação e coordenação, de alinhamento, arrumação, seriação e enfileiramento gradual, vão acomodando, dirigindo e uniformizando tanto dos corpos de conhecimento quanto, no interior da classe, os próprios corpos dos sujeitos aprendentes.

É também daqui que emerge a imagem do professor como acometido ao seu próprio monólogo, distanciando-se de uma vez por todas da tradição dialógica e dialética clássica, de um ideal de um dar-receber próprios de uma cultura de base oral. A pedagogia do *monodrama docente* não mais cessou de se ampliar a partir do momento em que um professor se passou a fazer acompanhar de uma agenda programática e a sua ação a decorrer em horas fixas semanais durante boa parte dos meses de um ano. Desde a viragem para o século XVII que o corpo professoral se foi consolidando enquanto representante legítimo de um *conhecimento-observável*, passando a recair sobre ele as exigências mais requisitadas da cultura escolar – clareza, precisão, distinção, explicação e examinação. Desse modo temos sido levados pela ação diligente e continuada deste ator social a valorizar a sequência apropriada dos itens e a tornar inteligível qualquer objeto, assunto ou matéria. A voz e o gesto professoral, prolongados pelo material didático a que os alunos se obrigam a deitar mão, circunscrevem os limites concretos da realidade escolar, no interior da qual os procedimentos de natureza experimental e de investigação científica estão efetivamente excluídos em favor de uma *prática* rotineira da transmissão do saber. É da organização e apresentação quotidiana das matérias escolares

que, na realidade, brota o *habitus* de identificar o método com um esforço e uma estratégia cognitiva concertada que não aceita o aleatório nem tão pouco sabe como permanecer no trabalho incerto da aproximação ao desconhecido. Método surge-nos como o conceito-senha que evocamos para declarar a morte da incerteza e da margem de erro. As suas características são facilmente inventariáveis porque estruturam a mundividência em que todos nos formamos há séculos. Método consiste então na perseguição de regras e etapas para as quais se tem de antemão uma resposta determinada; corresponde a uma economia de meios e de investimento que nos deve poupar a esforços inúteis, tergiversações, jogos de acaso ou a indeterminações excêntricas; preserva-nos do passo em falso, do aleatório e dos caminhos ignotos, fazendo-nos andar sempre de forma gradual do mais simples para o mais complexo, a fim de alcançarmos sem qualquer rotura ou descontinuidade o fim que temos em vista; faz-nos aceitar como verdadeiras somente as evidências³⁵. Enfim, método é a regra comumente seguida para combater a pluralidade e que encontra na atividade professoral a sua imagem mais remota. Seja qual seja a estratégia de ensino adoptada, o trabalho docente converge para a representação de uma relação entre uma situação e o seu fim. Um trabalho cuja natureza é essencialmente política, havemos de vir a reconhecer, porquanto se institui sobre um pensamento universal da verdade, sobre uma invariabilidade que nega liminarmente toda e qualquer *passagem* entre os saberes que os princípios e os critérios do seu método não conheçam ou pratiquem regularmente.

A partir do Renascimento tardio, a noção de método deixou de remeter para uma arte ou habilidade intelectual que, desde a Antiguidade Clássica, investigava a plasticidade da linguagem e a evanescência mesma do discurso, através de uma coleção abundante de proposições – a *verba volant* própria da escolástica medieval – e passou a exprimir uma linearidade controlada pela escrita (*scripta manent*), uma prática corrente de governo da cognição. Os preceitos condensados e simplificados, a fim de que os todos conteúdos pudessem ser enunciados, assimilados e aplicados cerce, tornaram-se hegemónicos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem a partir de então, sustentando uma nova concepção do conhecimento como produto e mercadoria transacionável por parte de uma corporação, a universidade. As modalidades de análise que se alimentavam da disputa e do contraditório cederam ao postulado do *atalho*, do caminho curto e direto para solucionar todo e qualquer problema intelectual. Esta opção em favor da clareza e da facilidade esteve diretamente relacionada com uma mudança estrutural na comunicação e no tipo de audiência que já se começava a formar no interior dos estabelecimentos de ensino superior. Cabe sublinhar neste passo que as universidades se foram desen-

³⁵ GRANGER, 1992: 56-57.

volvendo como corporações de professores e que os títulos de bacharel, mestre e doutor, que elas próprias atribuíam, passaram a constituir uma condição de admissão à própria docência. A estrita orientação dos graus acadêmicos para o ensino era já então inconfundível e de Paris a Oxford e a Cambridge ou até mesmo a Bolonha – cidade esta em que a sua universidade era formada por um grupo de associações de estudantes que contratavam os seus próprios professores – a conclusão de um grau acadêmico significava, em princípio, a admissão a um corpo professoral. Garantia a todos os diplomados o início de uma carreira no ensino e constituía uma verdadeira *inceptio* ou investidura para o novo docente exercer a sua prerrogativa de ensino pela primeira vez. Retenha-se que este princípio era então já válido para todas as faculdades: artes, medicina, direito e teologia. É nesse sentido que podemos e devemos falar da matriz fundadora das nossas universidades como *escolas normais* e não tanto instituições destinadas à *educação geral*. Todas as disciplinas e matérias se submeteram a este mandato de banda estreita que consiste num professor dirigir-se a futuros professores, a ensinar outros aprendizes o seu próprio ofício. A regra segundo a qual um mestre passa ao discípulo o que aprendeu de outro mestre esteve na base da introdução dos exercícios escritos na universidade, da generalização do ditado, sendo estes, a meu ver, os traços mais marcantes da subtil reorientação que a universidade sofreu a partir do século XVI e que se mantém ativos no nosso quotidiano. A noção de ensino passou a confundir-se, desde então, com a de doutrina. As técnicas pedagógicas reduziram-se ao que se podia comunicar com facilidade, a figura do professor despersonalizou-se e os estudantes começaram-se a descobrir avaliados pela maior ou menor desenvoltura em extrair e aplicar as verdades expressas nos grandes pensadores ou nos manuais. Tudo somado, obtemos uma instituição que reclama o uso servil da palavra escrita, reduzindo a permuta, a interlocução e o elemento pessoal do conhecimento ao mínimo³⁶.

Esta mutação, que passou a conceber o conhecimento como se de uma unidade de produto total se tratasse, foi antes de mais consequência direta da transformação da dialética, disciplina do ramo da filosofia que, como sabemos, analisa a estrutura da linguagem. Desde o Renascimento que a dialética se impôs definitivamente no *trivium* como a arte das artes e a ciência da ciência, sendo capaz de explicitar e trilhar o caminho para os princípios de todas temáticas curriculares. Afastou-se, nessa altura e em definitivo, da sua etimologia – dialética na origem diz respeito ao *diálogo real* –, para se tornar na garantia de que todo o dispositivo pedagógico apresenta uma e uma só abordagem à verdade, um método único de ensinar e aprender. Na cultura universitária moderna, dialética passou a ser simplesmente o princípio de todos os métodos, aquilo que se ensina numa matéria, num assunto

³⁶ ONG, 1958: 150-155; THUROT, 1850: 38-39.

ou numa disciplina do plano de estudos; daí também os ataques continuados que lançou, a partir do interior das suas várias faculdades, às disputas orais advindas da escolástica medieval. No seu longo e detalhado estudo *Renaissance concepts of method*, Neal W. Gilbert³⁷ vai mais longe na extensão da rotura e defende, igualmente, a separação histórica também do período antigo, quero dizer, das duas variáveis clássicas, platónica e aristotélica, sobre as quais a noção de método foi tecnicamente forjada e começou a ser discutida na Grécia. Enquanto matéria ensinada na universidade e geradora das noções de explicação ou ensino ordenado dos procedimentos, a dialética quinhentista mostrou-se portadora de um entendimento de método como permanecendo ligado apenas ao que é inteligível e comunicável, em sentido totalmente diverso ao que conhecera na Antiguidade. Dissociou-o da tradição de procedimento dialógico e do debate escolar com que o termo surgiu quer associado a Sócrates – que estava «interessado na artes e na sua transmissibilidade antes de mais pela questão, trazida pelos Sofistas, segundo a qual a virtude pode também ser ensinada como se fosse uma prática artística e também pela questão, para ele correlata, de que o conhecimento se consegue comunicar sempre que alguém que é capaz de falar persuasivamente sobre qualquer assunto» –, quer a Aristóteles, que identificou o método com a investigação e a procura do conhecimento científico através de procedimentos demonstrativos.

Os diálogos platónicos constituem composições literárias que espelham um itinerário do pensamento cujo caminho é traçado pelo acordo, nunca interrompido, entre aquele que interroga e aquele que responde. Platão destaca aliás fortemente este ponto no *Ménon* ao assumir que, quando dois amigos, estão dispostos a conversar, é preciso fazê-lo de uma maneira «mais doce e mais dialética»; mais dialética significa, parecia-lhe, que não somente se dão «respostas verdadeiras», mas que só se fundamente a resposta no que o próprio interlocutor «reconhece saber»³⁸. Nestes termos, é a dimensão do oponente que impede o diálogo de se transformar numa «exposição teórica e altamente dogmática» e o obriga a ser, como assinala Pierre Hadot, «um exercício concreto e prático, porque, precisamente, não se trata de expor uma doutrina, mas de conduzir o interlocutor a certa atitude mental»³⁹. A dialética platónica remete-nos dessa forma a um tipo de exercício espiritual em que a mudança de ponto de vista, a escolha hábil de «uma via tortuosa, melhor ainda, uma série de vias aparentemente divergentes» conduzem o interlocutor a uma «conclusão imprevista». Tratava-se muito mais de formar do que de informar. Os *Diálogos* de Platão pressionam constantemente as personagens a rever com

³⁷ GILBERT, 1960: xxiv-xxv.

³⁸ PLATÃO, 2001: 75 c-d, 34-35.

³⁹ HADOT, 2014: 41-42.

muita força, intensidade e paciência, os nomes, as definições, visões e sensações nas suas discussões. O que estava em causa era muito menos a solução encontrada no fim do que os caminhos que haviam levado até ela. Nestes processos complexos de constituição mesma do pensamento, a relação mestre-discípulo não supunha somente a aprendizagem como a transformação e a realização do sujeito, um encontro autêntico com outrem e consigo mesmo. A escrita dos diálogos procurava fixar um sistema vivo, recuperar o tempo do *logos* em que se desenvolvera um exercício do pensamento puro, estando portanto desde logo impossibilitada de exprimir uma ordem sistemática. No fim de contas, e ainda que todo o escrito seja um monólogo, o diálogo é implicitamente raiz da obra filosófica ocidental.

E assim continuou através de Aristóteles. Pese ter sido tomado durante séculos como o grande mestre do método, nunca chegou a escrever qualquer tratado sobre o assunto. Associou-o de fato método à investigação em a *Ética a Nicómaco*, tendo mesmo noutras ocasiões procurado analisar, com várias nuances de sentido e estilo, as condições sob as quais podemos saber e afirmar alguma coisa com segurança científica. Essas suas considerações bastante assistemáticas viriam a trazer sérias dificuldades aos aristotélicos renascentistas sempre que estes intentaram extrair do pensamento do filósofo grego uma metodologia coerente no que se refere à produção do conhecimento. Foi-lhes com efeito muito difícil aceitar a ideia, de resto bem explícita nos *Tópicos* de Aristóteles, segundo a qual uma discussão racional e disciplinada de prós-e-contras sobre um assunto pode de facto produzir um conhecimento científico sobre ele. Registamos assim que, na sua origem clássica e sob a alçada do método, se abriu um campo aberto de possibilidades e de vias para alcançar a verdade. Esse tempo longínquo remete-nos outrossim para a existência real de uma arte intelectual tão exigente quanto agradável, nada tendo que ver com a linearidade, a via única e o acordo da análise explicativa a que a cultura escolar o devotaria a partir da época moderna. As obras escritas de Aristóteles são, antes de tudo, reflexo direto das notas nocionais que desenvolvia nos encontros com os discípulos. Os seus diferentes *logoi* respondem assim a situações reais desencadeadas pelo debate escolar em torno de cada lição; cada um dos seus cursos, que ele mesmo apelidava de *methodoi*, se apresentava com condições diferentes e problemáticas diferenciadas, não pensando de todo em todo em propor um sistema completo de análise da realidade. É por essa incontornável e fundamental razão que o método dialético de Aristóteles não consistia em expor um sistema mas, ao contrário, em dar respostas específicas a questões específicas, circunscritas e situadas numa problemática bem determinada. A exegese e o conteúdo doutrinal eram, em cada comentário seu, desenvolvidos em função das capacidades espiritual dos ouvintes a quem se dirigiam. Se os manuais de Aristóteles são um acervo de notas que muito espantaram os seus comentadores renascentistas pelas contradições e

inconseqüências que iam revelando nas de um escrito a outro, para nós creio nos devolvem a melhor de todas as heranças possíveis. A de uma metodologia que se dispõe a originar-se a partir de pontos partida sempre diferentes, como I. Düring a descreve já em seguida:

O que caracteriza o estilo de Aristóteles é o fato de que ele está sempre a discutir um problema. Cada resultado importante é quase sempre uma resposta a uma questão posta de uma maneira bem específica e vale apenas como resposta a essa questão particular. O que é realmente interessante em Aristóteles é o modo de colocar os problemas, não as respostas. O seu método de pesquisa consiste em aproximar-se de um problema ou de uma série de problemas abordando-o sempre de um novo ângulo. A fórmula para designar esse método é: 'Assumindo agora um outro ponto de partida...'. Assumindo assim pontos de partida muitos diferentes, ele engaja-se em trajetórias de pensamento, elas mesmas também muito diferentes, e finalmente chega a respostas que são evidentemente inconciliáveis entre elas, como chega, por exemplo, no caso das suas pesquisas sobre a alma (...). Reconhece-se, em todos os casos, que, após reflexão, a resposta resulta exatamente da maneira pela qual o problema foi posto. Pode-se compreender esse tipo de inconseqüência como o resultado natural do método utilizado⁴⁰.

O mesmo quadro de desenvolvimento institucional das universidades europeias, sobretudo a partir de meados do século XVI, iria aprofundar uma concepção de método que, proveniente da dialética, tendeu a apresentar-se como sistema completo de saber. Ao atribuírem-se a si mesmas o desígnio de recolher a globalidade dos conhecimentos, levaram assim mais longe a crítica ao quadro doutrinal e aos *formalismos técnicos* da escolástica tardia e à lógica aristotélica. É sabido que este movimento culminaria com o ideal pansófico da centúria seguinte, encabeçado por Comênio (1592-1670), de unificação de todos os conhecimentos e habilidades humanas, a fim de se conseguir *ensinar tudo a todos*. A associação entre a universidade e o modelo de *enciclopédia* parece-nos, desde então e neste contexto, completamente óbvia. Como se a cultura escolar coincidissem com o projeto enciclopédico nas tarefas de compilação e síntese, nos esquemas gerais aos quais se podem reconduzir e fazer conservar todos os conhecimentos. A enciclopédia, sob cujo modelo se começou a conceber o manual escolar, apresenta-se tradicionalmente como o lugar em que um conjunto de saberes se selecionam, inventariam, classificam, tematizam, ordenam e sistematizam a partir de uma função didática. Dir-se-á que a ideia de totalidade subjaz tanto aos ciclos pedagógicos quanto à recolha erudita, e que ambas concorrem historicamente para práticas homogêneas de conservação e transmissão de conjuntos tendentes a constituir a universalidade

⁴⁰ I. Düring citado por HADOT, 2014: 61.

do saber. A escola e a enciclopédia governam-se e apresentam-se na posse de «um modo de exposição que se pretende objetivo e omnicompreensivo»⁴¹. Não têm ambas como prescindir de um método.

A palavra enciclopédia vem do grego *ekuklios paideia* – a instrução que envolve todo os ciclos do saber e a cultura geral que uma criança deve receber. O que, a bem dizer, nos faz retomar o conceito de currículo. Depois da sua aparição no mundo helenístico e ter sido retomado em Roma, o conceito de enciclopédia renasce com o humanismo e evidencia a mesma função pragmática de unificação de conhecimentos e habilidades humanas. Com efeito, os projetos enciclopédicos e de escolarização das populações vivem de uma ideia de integralidade, de uma articulação funcional entre é uno com o que é exaustivo. Em ambos, o saber é transmitido a partir de uma mesma base racional, que o identifica com uma soma de conhecimentos que se consideram já adquiridos e assimilados. A homogeneidade e a organicidade são sempre justificadas a partir do rigor científico, da objetividade ou da imparcialidade metodológica. Para a instituição escola e a instituição enciclopédia, o modo como se organiza o património dos conhecimentos não parece constituir um problema ante a grande necessidade de produzir uma síntese, de sair do caos e da pluralidade em que decorrem e se recompõem os vários processos de constituição do conhecimento.

De todas as formas, na sua realização histórica, a escola levou mais longe este esforço de totalização. Independentemente dos ciclos e das temáticas envolvidas, um mesmo implícito estruturante o conduz os conteúdos e vai marcando os ritmos de apresentação dos programas das várias províncias disciplinares: no decorrer da hora letiva, do dia, do período/semestre escolar não se perde jamais esse norte da *descrição finita de um saber finito*. Este formalismo técnico que nos conduz da unidade mínima ao todo do currículo, que desenha o espaço exaustivo do saber e a série dos seus desenvolvimentos graduais, parece identificar menos a enciclopédia que os estabelecimentos de ensino. Na verdade, mesmo tendo-se originado como instância integradora e concatenadora dos conhecimentos e das artes humanas considerados úteis, os esquemas históricos de organização metodológica que as respectivas produções enciclopédicas foram exibindo ao longo do tempo – oscilando entre a classificação temática, o quadro global ou a disposição arbórea das rubricas –, deixam perceber a presença de uma tensão nunca inteiramente assumida pela cultura pedagógica. Esta remete para a presença simultânea do princípio da inventariação, que supõe a sistemática e a classificação, e do princípio da invenção, que evidentemente subentende a renovação continuada dos saberes. Creio que não sofre contestação o argumento que defende haver muito mais possibilidade de cir-

⁴¹ SALSANO, 2000: 370.

cular entre a informação que se amontoa ao longo dos tomos de uma enciclopédia do que numa rotina social escolar em que a organização dos conhecimentos é submetida a um ordenamento inflexível, a um sistema discursivo único e coativo.

Pode até afirmar-se que as produções enciclopédicas ocidentais foram abandonando as finalidades didáticas que as acompanharam entre a Antiguidade e o século XVII. Se é fato que, nesse ínterim, o termo enciclopédia se manteve na cultura europeia identificando o saber e a organização dos estudos, os seus conteúdos passaram a ser expressos de modo a pedir já a intervenção ativa do leitor, numa dinâmica que supunha a recuperação-remessa da informação, começando-se por aí a assimilar a noção de trajetória multidireccional. Vendo-se a si mesma como o *grande espelho do mundo* ou *melhor de todos os livros*, a enciclopédia começou nessa temporalidade longa a dispor os respectivos conteúdos em partes, ora por ordem alfabética – que privilegia a descrição dos objetos e esquece a hierarquia, perdendo-se dessa forma a possibilidade de veicular um corpo de doutrina, um sistema –, ora através de uma estrutura arborescente, como sucedeu com Ramon Llull (c. 1232-1315) na Idade Média. A sua *arbor scientiae* é bem o exemplo remoto da metáfora originária em que conjunto dos conhecimentos se viu expresso nas diversas partes de uma floresta de árvores e cujas raízes – os princípios *relativos* e *absolutos* da *arte* – eram constituídas pelas letras de B a K. Ora, porque cada uma delas se compõe de um tronco, de ramos primários e secundários, de folhas, as flores e frutos, expressam a ideia de que a estrutura do saber é afim, através de relações de implicação e envolvimento, de reprodução e prolongamento. Na distribuição arborescente do saber, tudo passa a existir no princípio, no meio e no fim, na diferença, na concordância ou na contrariedade. O modelo da árvore da *ars llulliana* revelar-se-ia depois muito fértil. Tal seria caso de Francis Bacon (1561-1626), o qual, participando ainda da tradição anterior de procura de uma *clavis universalis*, acreditava ter já encontrado as regras de correspondência de uma ciência universal a partir dos mais variados conceitos operativos. O autor do *Novum organon* sublinhou sempre que a unidade do saber por iluminação divina e que a correspondência entre as palavras e as coisas já não lhe faziam qualquer sentido, assumindo sem rodeios a metáfora do labirinto. De fato, no entender de Bacon o intelecto humano devia passar a contemplar o edifício do saber como se de uma selva se tratasse, com os seus caminhos intrincados, ambíguos e até enganosos. Se as trajetórias da experiência e dos fatos particulares lhe pudessem surgir sob a luz incerta do sentido, isso não constituiria mais um obstáculo. O mar de objetos ou o caos indistinto que resultam da ordem alfabética ou da árvore do saber erguem-se para rasgar novas possibilidades e construir discursos cada vez mais mutáveis. Depois de Bacon, a atitude fundamental em relação ao saber obtida pela recolha erudita da produção enciclopédica revelará uma consciência muito mais

auto-reflexiva e crítica do que aquela que os círculos pedagógicos conseguirão vir a engendrar nas centúrias seguintes, mesmo se a ideia de totalidade se mantenha sempre nos dois domínios⁴².

Fixemo-nos, ainda por alguns instantes mais, nos contornos desta rotura epistemológica com a ontologia do ensinável. Na *Encyclopédie* ou *Dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers* que Diderot e d'Alembert conduziram, e cujos volumes, num total de 28, foram propostos para subscrição a partir de 1750, a tensão entre a unidade e a multiplicidade foi já plenamente assimilada. Com efeito, ambos se mostraram conscientes da infinita multiplicidade dos ordenamentos que o projeto enciclopédico podia transportar e partiram de um exame crítico acerca dos modos como, no contexto de desenvolvimento da investigação e da cultura em que se encontravam, seria possível articular-se o saber. A organização recusava tanto reproduzir a ordem disciplinar como limitar-se a um mero inventário do mundo real e do conhecimento. D'Alembert expôs no *Discours préliminaire*, com o qual a obra abria, o que o título já fazia entrever. Que se estava face a dois objetos: enquanto *enciclopédia* os artigos deviam «expor tanto quanto possível a ordem e o encadeamento dos conhecimentos humanos»; já como *dicionário* era mister que contivessem sobre cada ciência e sobre cada arte, fosse ela liberal ou mecânica, «os princípios gerais», «a base e os detalhes mais essenciais» que lhes formavam «o corpo e a substância». Após uma longa reflexão, parecia-lhe que plano e a divisão deste duplo objeto se apresentavam de modo a que o leitor descobrisse, entre os assuntos, as mais variadas ligações. Não havia uma cadeia que os unisse, mas vários encadeamentos possíveis. D'Alembert alertou explicitamente para a «dificuldade em reduzir a um pequeno número de regras ou de noções gerais cada ciência ou arte particular», assim como para o erro que consistia «em encerrar num sistema únicos ramos infinitamente variados da ciência humana»⁴³. O *Prospectus* que naquele ano Diderot subscreveu constituiu muito mais que o anúncio do novo produto ao público francês; era uma reflexão aguda sobre «a natureza» da obra e sobretudo dos meios empregues para a sua «execução». Como o plano e o desenho de um projeto editorial podem sugerir uma multiplicidade de itinerários ascendentes e descendentes entre os «primeiros princípios» e as «consequências mais distantes»⁴⁴. Se nos acercarmos ainda um pouco das palavras de ambos ficaremos com uma noção, bem mais forte, de como a rede e a concatenação dos saberes que então propunham não intentava reproduzir uma ordem única do saber, não se determinava por qualquer centralidade ou hierarquia. D'Alembert e Diderot convidavam ao mergulho nos

⁴² YATES, 2007: 233-235; SALSANO, 2000: 402 e 405.

⁴³ D'ALEMBERT, [1751] 1986: 76.

⁴⁴ DIDEROT, [1750] 1876: 134.

ramos do saber. A sua árvore devia ser lida como um mapa-múndi, um dispositivo textual que incitava à viagem, ao arranque de trajetórias e deslocamentos sem fim.

O projecto enciclopédico consiste em reuni-los no menor espaço possível, e a colocar, por assim dizer, o filósofo acima deste vasto labirinto em um ponto de vista elevado de onde possa ver tanto as ciências como as artes principais; ver de relance os objetos das suas especulações, e as operações que pode fazer sobre esses objectos; distinguir os ramos gerais dos conhecimentos humanos, os pontos que os separam ou os unem; e entrever até por vezes os caminhos secretos que os aproximam. É uma espécie de mapa-múndi que deve mostrar os principais países, a sua posição e dependência mútua, o caminho em linha recta que vai de um a outro; caminho amiúde cortado por mil obstáculos, que apenas são conhecidos em cada país pelos habitantes ou por viajantes, e que não podem ser mostrados senão em mapas especiais muito detalhados. Esses mapas especiais serão os diferentes artigos da enciclopédia, e a árvore ou sistema figurado será o mapa-múndi. Mas como nos mapas gerais do globo em que habitamos, os objectos estão mais ou menos próximos, e apresentam um olhar diferente de acordo com o ponto de vista do olhar do geógrafo que constrói o mapa, assim também a forma da árvore enciclopédica dependerá do ponto de vista em que nos colocarmos para considerar o universo literário. Podemos então imaginar tantos sistemas diferentes do conhecimento humano quantos os mapas-múndi de diferentes projecções; e cada um destes sistemas poderá mesmo ter, com exclusão de outros, alguma vantagem particular [tradução nossa]⁴⁵.

Esta árvore do conhecimento humano poderia ser formada de várias maneiras, seja ao associar às diversas faculdades da nossa alma os nossos diferentes conhecimentos, seja ao associá-los aos seres que têm por objeto. Mas o constrangimento seria maior pelo facto de existir arbitrário. E como não deveria haver? A natureza oferece-nos tão só coisas particulares, infinitos em número, e sem qualquer divisão fixa e determinada. Tudo se sucede por matizes impercetíveis. E sobre esse mar de objetos que nos rodeiam,

⁴⁵ «[O projecto enciclopédico] consiste à les rassembler dans le plus petit espace possible, et à placer, pour ainsi dire, le philosophe au-dessus de ce vaste labyrinthe dans un point de vue fort élevé d'où il puisse apercevoir à la fois les sciences et les arts principaux; voir d'un coup d'oeil les objets de ses spéculations, et les opérations qu'il peut faire sur ces objets; distinguer les branches générales des connaissances humaines, les points qui les séparent ou qui les unissent; et entrevoir même quelquefois les routes secrètes qui les rapprochent. C'est une espèce de mappemonde qui doit montrer les principaux pays, leur position et leur dépendance mutuelle, le chemin en ligne droite qu'il y a de l'un à l'autre; chemin souvent coupé par mille obstacles, qui ne peuvent être connus dans chaque pays que des habitants ou des voyageurs, et qui ne sauraient être montrés que dans des cartes particulières fort détaillées. Ces cartes particulières seront les différents articles de l'encyclopédie, et l'arbre ou système figuré en sera la mappemonde. Mais comme dans les cartes générales du globe que nous habitons, les objets sont plus ou moins rapprochés, et présentent un coup d'oeil différent selon le point de vue où l'oeil est placé par le géographe qui construit la carte, de même la forme de l'arbre encyclopédique dépendra du point de vue où l'on se mettra pour envisager l'univers littéraire. On peut donc imaginer autant de systèmes différents de la connaissance humaine, que de mappemondes de différentes projections; et chacun de ces systèmes pourra même avoir, à l'exclusion des autres, quelque avantage particulier». (D'ALEMBERT, [1751] 1986: 112-113)

se aparecem alguns, como pontas de rocha que parecem perfurar a superfície e dominar os outros, eles apenas devem essa vantagem a sistemas específicos, a convenções vagas, e a certos acontecimentos estranhos à organização física dos seres, e às verdadeiras instituições da filosofia. [tradução nossa]⁴⁶.

Vemos assim, com outra nitidez, como as ordens enciclopédica e alfabética se construíram para engendrar a possibilidade de percursos cada vez mais mutáveis, posto que os seus objetos se passaram a dispor sempre em comunicação e contato recíproco. Então, é como se também a separação com o mundo escolar ficasse definitivamente selada com a *Encyclopédie*. A pedagogia *instrui*, parte e regressa a saber constituído; a enciclopédia moderna *informa*, trabalha ainda a ideia de sistema e totalidade, mas prefere adotar uma base sistemático-especulativa, operar uma abertura na dinâmica dos conhecimentos. Dela ficamos com uma importante herança – a de que qualquer classificação é e será sempre arbitrária, a de que a unificação dos conhecimentos supõe sempre a sua renovação.

É tempo de concluir. Os hábitos, hoje incorporados no nosso regime escolar, de dividir, distinguir, analisar e avançar progressivamente, passo por passo, foram como vimos pela primeira vez conjugados e ensaiados na Idade Moderna. A exigência de em todas as matérias proceder com ordem e método impunha-se já então por sobre todas as práticas de ensino e aprendizagem. Constituiu a grande fronteira de demarcação com a escolástica medieval e permitiu, igualmente, a abertura de um modelo de civilização, o da escola para todos, determinado a excluir esse tempo da espera e da dúvida necessário a quem deseje desvelar o oculto ou a preparar-se para o desconhecido de modo inovador. Na cultura escolar, ordem significa que se dispõe unicamente das coisas que serão tratadas, o que permite sempre ensinar melhor; método significa que se pode sempre conduzir bem o conhecimento quer quanto ao confuso quer quanto ao distinto e, portanto, que só se tratam problemas bem delimitados e individualizados. Há meio milénio que currículo não é outra coisa senão isto: sistema e graduação. Aprendizagem e criação, aquisição e produção de conhecimentos, ensino e investigação obedecem portanto condições que não são apenas específicas, mas que se seguem trajetórias muito diversas.

⁴⁶ «Cet arbre de la connaissance humaine pouvait être formé de plusieurs manières, soit en rapportant aux diverses facultés de notre âme nos différentes connaissances, soit en les rapportant aux êtres qu'elles ont pour objet. Mais l'embarras était d'autant plus grand, qu'il y avait plus d'arbitraire. Et combien ne devait-il pas y en avoir ? La nature ne nous offre que des choses particulières, infinies en nombre, et sans aucune division fixe et déterminée. Tout s'y succède par des nuances insensibles. Et sur cette mer d'objets qui nous environnent, s'il en paraît quelques-uns, comme des pointes de rochers qui semblent percer la surface et dominer les autres, ils ne doivent cet avantage qu'à des systèmes particuliers, qu'à des conventions vagues, et qu'à certains événements étrangers à l'arrangement physique des êtres, et aux vraies institutions de la philosophie». (DIDEROT, [1750] 1876: 134)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D'ALEMBERT, Jean le Rond ([1751] 1986) – *Discours préliminaire*. In *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers*. Paris: Flammarion, p. 73-184.
- BOBBIT, John Franklin ([1918] 2004) – *O currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1998) – *O que falar quer dizer: A economia das trocas linguísticas*. Oeiras: Celta Editora.
- CHERVEL, André (1991) – *Historia de las disciplinas escolares: Reflexiones sobre un campo de investigación*. «Revista de Educacion», 295, p. 59-111.
- DIDEROT, Denis ([1750] 1876) – *Oeuvres complètes*. Paris: Garnier Frères, Libraires Éditeurs.
- DESCARTES, René ([1628] 1989) – *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: Edições 70.
- GIL, Fernando (1984) – *Mimesis e negação*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- GILBERT, Neal W. (1960) – *Renaissance concepts of method*. New York: Columbia University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) – *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- GOODSON, Ivor F. (1995) – *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- GRANGER, G.-G. (1992) – *Método*. In *Método/Teoria/Modelo. Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, vol. XXI, p. 55-71.
- HADOT, Pierre (2014) – *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: Erealizações.
- HAMILTON, David (1980) – *Adam Smith and the moral economy of the classroom system*. «Journal of curriculum studies», vol. 12, n.º 4, p. 281-298.
- (1981) – *Orígenes de los terminus educativos 'classe' e 'curriculum'*. «Revista de Educacion», 295, p. 187-205.
- (1989) – *Towards a theory of schooling*. London: Falmer.
- HUNTER, Ian (1996) – *Assembling the school*. In BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N., eds. (1996) – *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 143-166.
- JACKSON, Philip W. (1992) – *Conceptions of curriculum and curriculum specialities*. In JACKSON, Philip W., ed. – *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. Nova York: American Educational Research Association, p. 3-40.
- KLIEBARD, Herbert M. (1975) – *Persistent curriculum issues in historical perspective*. In PINAR, William – *Curriculum Theorizing*. Berkeley: McCutchan, p. 39-50.
- MAGALHÃES, Justino (2011) – *O mural do tempo: Manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- MIR, Gabriel Codina (1968) – *Aux sources de la pédagogie des jésuites: Les modus parisiensis*. Roma: Institutum Historicum S.I.
- NÓVOA, António (1997) – *Nota de apresentação*. In GOODSON, Ivor F. – *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, p. 9-16.
- (2013) – *A Universidade de Lisboa (séculos XIX e XX)*. In MATOS, Sérgio Campos; Ó, Jorge Ramos do – *A Universidade de Lisboa nos séculos XIX e XX (1834 – 2000)*. Lisboa: Tinta da China, p. 18-23.

- Ó, Jorge Ramos do (2003) – *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- (2016) – *Para uma genealogia do currículo: Ordem e método na edificação do modelo escolar moderno*. In CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LUSTOSA, Francisca Geny; DIAS, Roberto Barros, org. – *Histórias de pedagogia, ciência e religião: Discursos e correntes de cá e do além-mar*. Fortaleza: Edições UFC, p. 21-50.
- ONG, Walter J. (1958) – *Ramus, method and the decay of dialogue*. Cambridge: Harvard University Press.
- PACHECO, José Augusto (2001) – *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- PLATÃO (2001) – *Mênon*. São Paulo: Edições Loyola.
- SALSANO, Alfredo (2000) – *Enciclopédia*. In *Conhecimento. Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, vol. XLI, p. 369-432.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2000) – *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- THUROT, Charles (1850) – *De l'organisation de l'enseignement dans l'université de Paris au Moyen Age*. Paris: Dezobry, E. Magdeleine et Cie.
- TYACK, David (1974) – *One best system*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- VARELA, Julia (1994) – *O estatuto do saber pedagógico*. In SILVA, Tomaz Tadeu da, org. – *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 87-96.
- (2001) – *Genealogy of education: Some models of analysis*. In POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A., ed. – *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, p. 107-124.
- WEBER, Max ([1904] 1995) – *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- YATES, Frances A. (2007) – *A arte da memória*. Campinas: Editora da Unicamp.

INTERVIR

TERCIANE ÂNGELA LUCHESE

IN(TER)VENÇÕES:
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO CISCIPLINAR E DE PESQUISA

DAVID JUSTINO

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:
UMA MANEIRA DE PENSAR PARA MELHOR INTERVIR

IN(TER)VENÇÕES: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO DISCIPLINAR E DE PESQUISA

TERCIANE ÂNGELA LUCHESE*

PARA INICIAR... CALIDOSCÓPIO DO PESQUISAR E ENSINAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Gostaria de iniciar aludindo dois escritos. Um deles, trecho da literatura, de autoria de Clarice Lispector, inspira para a reflexão que compartilho:

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada [...]. Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios¹.

O outro trecho, de modo diverso, trago com o intuito de problematizar, pois é fragmento de reportagem sobre formação de professores que ganhou repercussão no Portal Porvir² em 2016. Esse site aborda temas vinculados à educação, com matérias relativas às tecnologias, à inovação, à formação de professores, aos projetos e metodologias de ensino. O texto argumenta que o problema da formação docente poderia ser resolvido com uma ênfase maior nas práticas, conforme as propostas que estavam sendo aplicadas, com reconhecido sucesso, por exemplo, na Relay Graduate School of Education. Dentre as fórmulas, quase mágicas, descritas para solucionar a formação de professores e dar-lhes as técnicas necessárias

* Universidade de Caxias do Sul. taluches@ucs.br.

¹ LISPECTOR, 1973: 22.

² Disponível em: <http://porvir.org/>.

para subsidiar práticas eficientes e eficazes, o reitor, Brent Maddin, informava que mudar o currículo e confrontar o estudante com a experiência do fazer era essencial, mas que de imediato, ao olhar o que vinha sendo feito na formação de professores, exclamara:

Meu Deus, precisamos gastar a mesma quantidade de tempo em história da educação do que em como ensinar crianças a aprender fundamentos de matemática? Isso é loucura. E a resposta é não, nós não precisamos fazer isso³.

É com o anunciado por Lispector⁴ e a reportagem sobre formação de professores que gostaria de instiga-los a refletir sobre o tema que focalizo nesse texto: intervir. Como seria de pressupor, um dos primeiros movimentos quando se quer pensar sobre a temática proposta, é recorrermos ao significado e à etimologia das palavras. Nesse caso, intervir, conforme o Dicionário Houaiss, se considerado verbo transitivo indireto e intransitivo, assume o sentido de «ingerir-se (em matéria, questão etc.), visando influir sobre seu desenvolvimento; interferir; interceder» ainda, no sentido de «interpor autoridade, usar de poder de controle (sobre)». Como verbo intransitivo, o significado de intervir pode ser o de «suceder incidentemente; sobrevir». Por fim, como transitivo indireto, intervir pode ser compreendido como «estar presente; assistir». Etimologicamente, intervir, do ano 1512, provém do latim *inter-venio, is, véni, ventum, íre* no sentido de estar entre, sobrevir. Quanto à morfologia, o verbo intervir é formado pelo prefixo “inter-” com o sufixo “-vir”. A palavra “inter” designa algo que está “entre” e, na raiz do verbo intervir está o vir. Vir e intervir, têm, em comum um traço semântico que remete à presença. Portanto, gostaria de enfatizar duas questões – o verbo intervir nos traz o prefixo inter com a ideia de estar ‘entre’, bem como pelo verbo vir, o sentido de presença. Estar ‘entre’ História e Educação e ser presença, uma marca de nosso campo? Estar entre-dois, como refere Felgueiras⁵. E, assim, convido para pensar e refletir nessa direção.

António Nóvoa, há duas décadas colocava a História da Educação nessa relação de estar ‘entre’ como sabemos. Nos disse ele que:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos

³ OLIVEIRA, 2016.

⁴ LISPECTOR, 1973.

⁵ FELGUEIRAS, 2008.

*sociais. A História da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da acção educativa*⁶.

Assim, intervir, compreendido no sentido de estar entre, conectando e, também, dialogando com a História e a Educação é, de fato, algo que descreve o modo como o campo tem se situado. Sabemos que a gênese da história da disciplina está associada à formação de professores, em nível médio e hoje, predominantemente, no ensino superior – em cursos de graduação em Pedagogia, no caso brasileiro, e nas Ciências da Educação, no caso Português, além de algumas outras licenciaturas.

Um olhar pelo retrovisor, para as últimas duas décadas, nos permite perceber uma recorrente preocupação com a realização de estados da arte, balanços sobre a produção científica da área, bem como diversas coletâneas e/ou dossiês temáticos em periódicos tematizam o passado da história da educação, o presente e o futuro, pensando no ensino e na pesquisa. Como afirma Pozo Andrés «os historiadores da educação começaram a manifestar uma inquietude, quase convertida em obsessão nos países latinos [...] objetivando descobrir novas linhas e tendências investigativas, por incorporar fontes inexploradas e metodologias científicas próprias de outros âmbitos»⁷.

Nesses estudos, é fato que a disciplina de História da Educação, tradicionalmente ligada aos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, em diferentes países tem se ressentido e seu espaço, nos currículos, tem diminuído consideravelmente, seja com relação à carga horária, seja quanto ao número de disciplinas ministradas. Como referem muitos colegas, em muitos países, a História da Educação tem sido obrigada a justificar-se e a tentar manter-se mediante as reformas educacionais recentes, pois outros campos – considerados mais úteis, atuais, práticos e diretamente ligados às necessidades técnicas do fazer docente – têm ocupado considerável espaço curricular. Não é problema exclusivo da História da Educação, mas de todas as disciplinas denominadas “fundamentos da educação”. Recordemos, nesse caso, a problematização partilhada no início desse texto.

No que tange a História da Educação como campo de investigação, as constatações diferem. Em recente artigo sobre a temática, Bastos⁸ escreve sobre o contexto brasileiro afirmando que o processo de expansão da pós-graduação promoveu, pós anos 70 do século XX, uma ampliação considerável do campo e enumera como iniciativas que contribuíram para isso:

⁶ NÓVOA, 1996: 417.

⁷ POZO ANDRÉS, 2012: 37.

⁸ BASTOS, 2016.

criação do Grupo de Trabalho (GT) História da Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, em 1984; a disseminação de grupos de pesquisa vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), coordenado por Dermeval Saviani, desde 1986; a fundação da Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação/ASPHE (1995); a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE, em 1999, tendo se filiado à Association Internationale pour L'Histoire de L'Éducation/ISCHE em 2000; a constituição de grupos de pesquisas nos programas de pós-graduação e centros de memória da educação em vários estados brasileiros; a publicação de periódicos Revista História da Educação, (ASPHE/1996), Cadernos de História da Educação (UFU-Uberlândia/2002), Revista eletrônica da HISTEDBR (2000); [a Revista Brasileira de História da Educação da SBHE/2001], a realização de inúmeros congressos – nacionais e internacionais; a publicação de livros, coleções. Por último, cabe citar a recente criação do GT História da Educação (2015) e da revista eletrônica História e Historiografia da Educação (2016), na Associação Nacional dos Professores Universitários de História/ANPUH, criada em 1961, o que reflete uma mudança de perfil da formação dos pesquisadores da área. A expansão e consolidação do campo pode ser avaliada pela presença da disciplina História da Educação nos currículos dos Programas de Pós-Graduação em Educação⁹.

A vitalidade da História da Educação como pesquisa está, de certo modo, assentada nesses movimentos de organização que fecundam espaços de encontro, interlocução e também de debate sobre os rumos das investigações. É reconhecida a renovação dos objetos, dos documentos, das metodologias e das categorias analíticas que temos colocado em jogo no ofício da pesquisa em História da Educação. Nossa posição de fronteira, de estarmos entre a História e a Educação não tem nos bastado e outros referenciais para a pesquisa, advindos da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da Economia, da Filosofia, das Ciências Políticas, entre outros, tem servido para ampliar e fundamentar nossas análises. Se, de um lado, isso pode ser considerado fortaleza, de outro, é visto como dispersão acadêmica, multiplicidade, atomização de linhas de pesquisa, o que tem gerado a sensação de um processo de desagregação disciplinar, como referem Terrón, Fernández e Braga¹⁰. Ou ainda, no mesmo livro, como menciona Tiana Ferrer¹¹, a um processo de fragmentação do objeto de estudo, dispersão temática e uma diversidade metodológica que indicariam um processo de refundação da História da Educação. Some-se, como atesta Pozo Andrés um «sentimento de urgência da necessidade de reinventar a História

⁹ BASTOS, 2016: 44-45.

¹⁰ TERRÓN; FERNÁNDEZ; BRAGA, 2005.

¹¹ TIANA FERRER, 2005.

da Educação para justificar sua presença nos currículos universitários»¹². Talvez, como a própria autora aconselha, seja

*bom momento para acalmar-se, repousar e refletir sobre o início e o desenvolvimento das tradições historiográficas atuais e sobre sua pertinência e eficácia no momento presente. Este olhar nos permitirá apontar algumas propostas de futuro que ajudem nossa disciplina a sair da crise acadêmica – não a de pesquisa – em que ela se encontra imersa, e a alcançar uma maior visibilidade social*¹³.

Nesse sentido, a importância de intervir, ou como atentamos, marcar presença através da pesquisa em História da Educação, mas também de seu ensino. Em tempos pragmáticos de velocidade, consumo, utilitarismo, eficácia/eficiência, aplicabilidade e qualidade, como a História da Educação se justifica como estudo de relevância? Ou, como nos instigam os organizadores do XI COLUBHE, ao colocar questões para os espaços de intervenção da História da Educação: «Que pretendem de nós? O que temos para oferecer? Qual a nossa função social? Como podemos dignificar a nossa investigação?».

Para que serve a História? A esse questionamento, de certo modo repetitivo, inúmeros historiadores, em diferentes tempos, cada qual a seu modo, deu respostas distintas. Marc Bloch, por exemplo, afirmou que «mesmo que julgássemos a história incapaz de outros serviços, seria certamente possível alegar em seu favor que ela distrai (...) Pessoalmente (...) a história sempre me divertiu muito»¹⁴. Lucien Febvre declarou no livro *Combates pela História*: «Amo a História. Se não a amasse, não seria historiador»¹⁵ e, ainda, que «vejo-me historiador por prazer ou por desejo, para não dizer, de coração»¹⁶. É o que DUBY também pensou ao dizer que «a História é, antes de mais, um divertimento: o historiador sempre escreveu por prazer e para dar prazer aos outros»¹⁷. Barbara Tuchman, em direção similar, afirmou que «paixão pelo assunto é indispensável para se escrever boa história ou qualquer coisa boa, na verdade»¹⁸. Para o brasileiro Pedro Paulo Funari a História precisa ser vista «como um prazer, como um meio agradável e útil de usar o tempo livre. A preocupação com a fruição da História não deve ser subestimada, pois um dos fundamentos da atividade intelectual consiste no prazer derivado do

¹² POZO ANDRÉS, 2012: 38.

¹³ POZO ANDRÉS, 2012: 42.

¹⁴ BLOCH, 1997: 77.

¹⁵ FEBVRE, 1989: 28.

¹⁶ FEBVRE, 1989: 7.

¹⁷ DUBY, 1994: 16.

¹⁸ TUCHMAN, 1991: 7.

conhecimento»¹⁹. De outro lado, Vavy Pacheco Borges, no clássico *O que é História* nos diz que «o conhecimento histórico serve para nos fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições de nossa realidade, tendo em vista o delineamento de nossa atuação na História»²⁰. Prazer, fruição, amor, vontade de saber. Hobsbawn em seu clássico *A Era dos Extremos* declarou que

a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca [...]»²¹.

Na mesma direção, no prefácio do livro *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*, Duby pergunta: «Para que escrever a história, se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente?». E, afirma: «O historiador, por conseguinte, tem o dever de não se fechar no passado e de refletir assiduamente sobre os problemas de seu tempo»²². Ainda, ele reiterou em outra publicação: «penso que o historiador deve estar atento a tudo o que se passa à sua volta»²³.

Assim, com esses e outros historiadores, vamos percebendo que narramos histórias, operando, como nos lembra Certeau²⁴ na relação entre um lugar social (a disciplina), uma prática (a pesquisa) e seu resultado sob a forma de produção (a escrita). Consultando os arquivos²⁵, selecionando e compilando documentos, ordenando-os, reescrevemos, revisamos os problemas do presente, transformamos os documentos em monumentos, como afirma Le Goff²⁶, esculpimos as evidências, articulando, produzindo sentido, narrando. Assim,

o que se chama evidência é fruto das perguntas que se fazem ao documento e ao fato de que, ao serem problematizados pelo historiador, transformam-se, em larga medida, em

¹⁹ FUNARI, 2003: 13.

²⁰ BORGES, 1994: 48.

²¹ HOBBSAWN, 1995: 13.

²² DUBY, 1999: 9.

²³ DUBY, 1994: 15.

²⁴ CERTEAU, 1982.

²⁵ Farge escreve: «o sabor do arquivo passa por esse gesto artesão, lento e pouco rentável, em que se copiam os textos, pedaço por pedaço, sem transformar sua forma, sua ortografia ou mesmo sua pontuação. Sem pensar muito nisso. E pensando o tempo todo. [...] O arquivo copiado à mão em uma página em branco é um fragmento de tempo capturado; só mais tarde separam-se os temas, formulam-se interpretações.» (FARGE, 2009: 23).

²⁶ LE GOFF, 1990.

*sua criação. O acontecimento, o evento em História, não é, pois, um dado transparente, que se oferece por inteiro, ou em sua essência, mas é uma intriga, um tecido que vai ser retramado e refeito pelo historiador*²⁷.

Compreendo que os indícios do passado não trazem em si mesmos os sentidos. O passado não é o documento, nem as pistas por ele deixado. A compreensão da trama histórica em que indícios e pistas estavam envolvidos só é possível com o saber histórico, com a sua contextualização, com as perguntas do historiador e a sua erudição, previamente construída. Portanto, «a interpretação, em História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos de passado que se têm na mão»²⁸. Por isso, é preciso «tomar a História como a arte de inventar o passado, a partir dos materiais dispersos deixados por ele»²⁹, considerando as regras que lhe são próprias nessa produção. Pois como nos alertou Ginzburg

*as fontes não são nem janelas escancaradas como acreditavam os positivistas, nem muros que obstruem a visão como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise de distorção específica de qualquer fonte implica um elemento construtivo. [...] O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível*³⁰.

No ateliê do historiador, atentar para as «zonas opacas» e indícios como diz Ginzburg³¹, escovando a história a contrapelo como Walter Benjamin³² incitava a fazer, aprendendo a perguntar e a ler os testemunhos às avessas, ‘contra’ as intenções de quem os produziu. Desse modo, entendo juntamente com Albuquerque que história

*não é processo único, mas fruto do cruzamento de diferentes processos, que não segue uma linearidade temporal, pois comporta a convivência entre diferentes temporalidades; uma história em busca de muitas possibilidades não realizadas, uma história do singular, do diferente*³³.

E, como declarou Alves³⁴ no encerramento do último Congresso Luso Brasileiro (COLUBHE), em 2014, «a História é insubstituível». E, para isso, é fundamental discutir nossa cultura profissional e nos desafiarmos cotidianamente no aprofun-

²⁷ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 62-63.

²⁸ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 63.

²⁹ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 64.

³⁰ GINZBURG, 2002: 44-45.

³¹ GINZBURG, 2007.

³² BENJAMIN, 1987.

³³ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 253-254.

³⁴ ALVES, 2015a.

damento de nossas bases epistemológicas, de nossos referenciais teórico-metodológicos, abriremos nosso pensamento para a ambivalência, fugindo dos lugares comuns, lutando contra a mediocridade, criando as perguntas que nos são possíveis no tempo presente, no vivido, para que a urdidura do passado educacional possa ser tecido. É preciso saber pensar. E escrever. E perguntar.

A História da Educação, como presença, nesse estar entre a História e a Educação, partilhada entre o ofício da pesquisa e do ensino, provoca para que assumamos, em nosso cotidiano, com ética e seriedade, a produção de sentido por meio da análise dos processos educativos, ainda mais significativos nesses tempos sombrios. Não é demais lembrar que a produção científica como um todo tem sido assolada por um processo de

mercadorização da ciência, sua utilização cada vez maior para o aumento da produção e do mais valor, que implica controle cada vez mais estrito do processo do fazer científico e do trabalho do pesquisador, sob regimes de tempo e produtividade cada vez mais curtos e rígidos, impõe-se como determinantes dessa verdadeira metamorfose de intelectuais críticos em profissionais (alienados) da pesquisa ou intelectuais institucionais³⁵.

O alerta de Sguissardi³⁶ é significativo, pois as transformações do processo de produção e publicização da pesquisa científica, do lugar do intelectual crítico em desaparecimento, na maioria das vezes sucumbindo pelas exigências burocráticas e produtivistas, que desconectam o intelectual da sua função primeira de intervenção científica, são pontos a serem considerados. Nesse horizonte, Sguissardi ainda afirma que

a desaparecimento do intelectual crítico interessaria à economia, em sua fase atual, que exige cada vez mais ciência e tecnologias aplicadas, alta produtividade, eficiência, em tempo cada vez menor para produzir e para pensar além do imediato e do rentável. Interessaria também aos órgãos regulares – e financiadores – do aparelho do Estado [...] justificar os investimentos do fundo público nos campos de formação de pesquisadores e de produção da ciência, com altos e crescentes índices de produtividade, para, assim, merecerem os holofotes dos rankings internacionais³⁷.

Nessa condição, é preciso pensar e intervir, atentos, tomando distância de posições neutras e ingênuas, colocando-nos no papel de intelectuais críticos que reconhecem no próprio campo de pesquisa/ensino, o da História da Educação, como espaço política e ideologicamente comprometido. Intervir, reitero, munidos com espírito

³⁵ SGUISSARDI, 2015: XI.

³⁶ SGUISSARDI, 2015.

³⁷ SGUISSARDI, 2015: XIX.

crítico, pois como na década de 30, do século XX, alertou Paul Valéry ao refletir sobre a produção da História, naquele tempo, marcada pela pretensa objetividade científica e pelo discurso nacionalista. E, por essas vinculações, a História constituía

o produto mais perigoso que a química do intelecto elaborou. As suas propriedades são bem conhecidas: faz sonhar, embriaga os povos, engendra neles falsas memórias, exagera os seus reflexos, mantém as suas velhas feridas abertas, atormenta-os no seu repouso, condu-los ao declínio das grandezas ou da perseguição e torna as nações amargas, soberbas, insuportáveis e vãs. A história serve para justificar tudo o que se quiser³⁸.

É de nosso conhecimento que na construção da narrativa histórica muitas ideologias atuaram, definindo objetos a serem investigados em tempos e espaços distintos. O desejo é reconhecer com Duby (1994) que

o nosso dever é colocar os resultados do nosso trabalho ao alcance de um auditório o mais vasto possível. Penso que devemos dirigir-nos a um público maior do que nossos anfiteatros. É absolutamente necessário que o historiador colabore na tarefa essencial que consiste em manter vivo na nossa sociedade o espírito crítico³⁹.

Desse modo, com espírito crítico como nos diz Duby e alertada por Febvre de que «a ciência não se faz numa torre de marfim. Faz-se a par e a passo com a vida»⁴⁰ é que penso a História da Educação. Assim, me proponho a partilhar, no segundo momento do texto, dois modos de ser presença, cada qual desdobrado em cinco pontos que considero centrais, estando entre a História e a Educação, a modo de conclusão. Ressalto que compreendo que como intelectuais somos «atores do político»⁴¹, engajados de alguma forma com essas dimensões fundantes de nosso fazer cotidiano – com a pesquisa e o ensino – sempre mediados pelo contexto sociocultural que habitamos.

INTERVIR NA E COM A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Primeiro – as pesquisas em História da Educação têm, como mencionado, alargado sua atenção para novos objetos, novos documentos, novos diálogos e referenciais teórico-metodológicos. Precisamos continuar investindo em aprofundamentos epistemológicos e enquadramentos teóricos mais complexos pois como

³⁸ VALÉRY, 1931: 19.

³⁹ DUBY, 1994: 20 -21.

⁴⁰ FEBVRE, 1989: 26.

⁴¹ SIRINELLI, 2003.

situam Bianchetti, Valle e Pereira «somente o rigor teórico-metodológico [...] protege o pesquisador das armadilhas da segmentação, da delimitação de territórios, da dissolução do objeto em elementos parcelares, fragmentados, esmiuçados»⁴². É sabido que nas últimas décadas a comunidade de pesquisadores em História da Educação constituiu conjuntos significativos de resultados de investigação. A partir delas, construir novas sínteses, mais gerais e mesmo comparativas, superando a visão nacional, o micro e o macro, dinamizando e cruzando diferentes temporalidades/espacialidades, sinaliza um indicativo valioso. Retomo Nóvoa ao afirmar que «cada *agora* contém muitos *antes* e *depois*; cada *aqui* contém muitos *alis*»⁴³ e outras invenções para o caminho da pesquisa precisam ser pensados, com certo vagar, pois que submetidos como estamos aos excessos produtivistas, não percamos de vista o compromisso ético.

Segundo – para que a investigação mantenha vitalidade e o campo se fortaleça ainda mais, precisamos nos preocupar em fomentar a continuidade/qualidade da formação de pesquisadores em História da Educação⁴⁴. Para isso, a importância de consolidarmos as linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação e atentarmos para a formação de jovens pesquisadores, a começar pela graduação, como nos lembra Gonçalves Neto⁴⁵. De certo modo, fortalecer nosso processo identitário, nossa relação de pertença com o campo da História da Educação. No processo formativo tenho percebido que muitos trilham caminhos na pós-graduação com estudos vinculados à História da Educação, mas acabam mudando seus temas de pesquisa na medida em que adentram nas universidades na condição de professores-pesquisadores. Pelo crescente desprestígio e pela redução no campo de atuação no ensino, manter-se, identificar-se e posicionar-se como historiador da educação, tem sido cada vez mais complexo. As seduções e as facilidades oferecidas por outros campos de ensino-pesquisa, fragiliza e altera os itinerários. Para tal, acredito que as associações, os eventos, os periódicos e os grupos de pesquisa, potencializados no diálogo e com organicidade, são potencializadores para a construção da pertença.

Terceiro – ampliar nossa presença nas redes e espaços de discussão científica, mas também nos espaços de definição de políticas para a ciência e a educação. Precisamos continuamente nos perguntar: qual a ressonância de nossas pesquisas? De certo modo, temos iniciativas e encaminhamentos nesse sentido de parti-

⁴² BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015: 10.

⁴³ NÓVOA, 2015: 28.

⁴⁴ Sobre as trajetórias de formação de importantes historiadores da educação brasileira contemporânea, consulte-se MONARCHA & GATTI JÚNIOR, 2013.

⁴⁵ GONÇALVES NETO & CARVALHO, 2015.

cipação, mas é preciso ir além. Como o que pesquisamos é tomado, considerado, levado em conta, nos espaços formativos de docentes e nas definições dos rumos das políticas e práticas educativas na contemporaneidade? Como o acúmulo de conhecimento por nós construído permite ‘fazer pensar’ as reformas educacionais de nossos países? Que conhecimentos produzimos e por quem são acessados? Eles ajudam a fomentar melhor qualidade de vida na sociedade por meio da Educação? Essas são algumas das questões mais sérias e sensíveis que precisamos enfrentar, se quisermos realmente intervir. Como argumenta Alves,

apontar caminhos sustentados e exequíveis, entendo que a inscrição destas perspectivas na agenda científica dos nossos trabalhos, permitirá naturalizar o nosso espaço, credibilizar os nossos discursos, sustentar os nossos contributos, desalojar-nos do comodismo do passado e instigar-nos para o risco de intervir, não de uma forma mediatizada, mas sim sustentada. [...] Temos de reivindicar esse espaço sob pena de nos acantonarmos nos muros que construímos com as nossas investigações. Imprescindíveis para nós, mas que os outros teimam em esquecer⁴⁶!

Trata-se de compreender que as pesquisas que desenvolvemos precisam conectar-se com a área da Educação e com o campo das Políticas Públicas, subsidiando decisões, produzindo memória a partir das contribuições científicas e demonstrando «nossa capacidade de mostrarmos a pertinência de nossa existência»⁴⁷.

Quarto – avançamos na organização dos grupos de pesquisa, na interlocução com pesquisadores de diferentes nacionalidades com os quais debatemos, publicamos juntos, fortalecemos nossos contatos através de estágios e intercâmbios, mas ainda há muito por se fazer. Se quisermos fortalecer a pesquisa em História da Educação, o caminho da internacionalização é fundamental. Ampliar as publicações em língua inglesa, construir relações de reciprocidade com instituições e colegas, bem como a proposição de trabalhos conjuntos de pesquisa e ensino, apoiando-se nas ferramentas tecnológicas existentes, pode ser um caminho profícuo.

Quinto – mediante a ausência de outras iniciativas públicas, nossos grupos de pesquisa têm mobilizado, para fomentar a própria pesquisa, a constituição e a preservação de acervos, arquivos e ‘lugares de memória’ da história da educação em instituições de ensino, no interior das universidades e centros de pesquisa. Temos elaborado repertórios, levantamentos, amplos e profundos estudos de temas diversificados da História da Educação, preocupados que estamos com a dimensão do

⁴⁶ ALVES, 2015b: 43.

⁴⁷ ALVES, 2015b: 43.

patrimônio escolar. Um desafio para intervir na pesquisa está em concentrar os bancos de memória virtuais tornando-os mais visíveis e acessíveis para a comunidade científica e, especialmente, para educadores e sociedade como um todo.

Muitos outros desafios poderiam ser enumerados com relação à pesquisa em História da Educação, mas me permito restringir-me a esses agora elencados e passar a analisar alguns pontos relativos ao campo disciplinar.

INTERVIR NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Primeiro – precisamos intervir no ensino de História da Educação cercand-nos dos avanços da pesquisa no campo para inventar práticas significativas de aprendizagem, que abandonem os velhos manuais. Promover intervenções de aprendizagem que mobilizem os estudantes para a aprendizagem da História da Educação é um dos grandes desafios e talvez a mais importante in(ter)venção que precisamos construir. Diversos autores como Escolano Benito⁴⁸, Nóvoa⁴⁹, Nunes⁵⁰, Bastos⁵¹, Carvalho e Gatti Júnior⁵² e Gatti Júnior⁵³ para mencionar apenas alguns, tem justificado a importância do ensino de História da Educação na formação de professores. Nóvoa elenca quatro respostas que sinteticamente afirmam: 1) a História da Educação nos ajuda a «cultivar um saudável ceticismo» permitindo sinalizar os processos de constituição, as mudanças e permanências no tempo/espaço de práticas, modos de fazer e pensar a educação; 2) nos ajuda a compreender a «lógica das identidades múltiplas» permitindo aos estudantes que compreendam o sentido do trabalho educativo, a partir de memórias, tradições, pertencas, filiações, dentre outras; 3) para «pensar os indivíduos como produtores de História»; 4) por fim, «para explicar que não há mudança sem história» pois é importante assumirmos um «atitude crítica face às modas pedagógicas, de analisarmos o jogo das identidades no espaço educativo, de situarmos a nossa própria existência na narrativa histórica e de compreendermos que a mudança se faz sempre a partir de pessoas e de lugares concretos»⁵⁴.

⁴⁸ ESCOLANO BENITO, 1994.

⁴⁹ NÓVOA, 1996; NÓVOA, 2005.

⁵⁰ NUNES, 1996; NUNES, 2003.

⁵¹ BASTOS, 2011.

⁵² CARVALHO & GATTI JÚNIOR, 2011.

⁵³ GATTI JÚNIOR, 2008.

⁵⁴ NÓVOA, 2005: 10 e 11.

Cabe destacar, ainda, que para Martinho⁵⁵ os estudos em História da Educação na formação de professores, pode

*A História da Educação, além de proporcionar aos professores e, duma maneira geral, aos educadores um conhecimento colectivo da profissão e contribuir para a formação da sua cultura profissional e ampliar a sua memória e experiência, alarga o leque de opções e de possibilidades pedagógicas, fornece-lhes uma visão alargada das instituições escolares do passado e mostra-lhes que a educação é uma construção social*⁵⁶.

Mais do que querer indicar ou justificar de forma utilitária o ensino de História da Educação na formação de professores, penso, inspirada nos autores mencionados, que não podemos nos furtar de partilhar os achados e acúmulos do conhecimento que temos sobre o passado-presente dos processos educativos para aqueles que, em fase de formação, podem beneficiar-se com tal intervenção pedagógica.

Segundo – diversificar os materiais mobilizados nas aulas de História da Educação. Utilização de documentos, memórias, acervos patrimoniais, filmes, músicas, documentários, trechos literários, bancos virtuais, enfim, criar estratégias para que a experiência com o estudo da História da Educação realmente sensibilize para pensar, para questionar o passado educacional, compreendendo com mais criticidade o vivido. E, assim, quem sabe, como nos diz Mogarro estimulá-los a travar um combate mediante a «amnésia que invade o campo educativo»⁵⁷. Uma amnésia do excesso (nostalgia) ou da ausência (esquecimento)⁵⁸.

Terceiro – compreender, com Paulo Freire, que toda prática pedagógica é uma ação política. Ao estarmos em sala de aula, nas orientações ou mesmo na convivência cotidiana com nossos estudantes, agimos e espero, não sejamos ingênuos. Como ele escreveu, nos idos de 1976, e que aqui permito-me referi-lo, na íntegra:

A separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes consequências: de um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade. Na verdade, porém, não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade

⁵⁵ MARTINHO, 2000.

⁵⁶ MARTINHO, 2000: 296.

⁵⁷ MOGARRO, 2007: 226.

⁵⁸ NÓVOA, 2005.

que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam. [...] Por isto é que a transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá – e mesmo assim não de forma automática e mecânica – quando a sociedade é transformada radicalmente também. Isto não significa, porém, que o educador que deseja, e mais do que deseja, se compromete com a transformação [...] de sua sociedade, não tenha o que fazer. Tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritivas para seu fazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha. [...] Em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer⁵⁹.

Quarto – que o ensino de História da Educação possa constituir-se num espaço em que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e que pela prática da pesquisa, do diálogo e das intervenções de aprendizagem, possam ampliar os repertórios de conhecimento, as redes de significação sobre quem somos, como chegamos ao que estamos vivendo e de que modo construímos nosso presente pelas ações do cotidiano. Que sejamos capazes de subsidiá-los com memória e sensibiliza-los para as questões sociais eminentes em seu entorno e nos nossos países. Dallabrida colabora ao sinalizar para a importância de que nossas práticas privilegiem, no estudo da escolarização, «no processo de apropriação das culturas escolares, é importante entranhar marcadores sociais, como gênero, religião, etnia e classe social, pois eles permitem constatar diferentes e desiguais modos de educação»⁶⁰. Como os modos desiguais de educar marcam os tempos que vivemos? De que forma as práticas pedagógicas contemporâneas ainda são marcadas por suas ressonâncias? Ter presente algumas questões nessa direção pode significar uma intervenção nos processos vividos.

Quinto – por fim, como lembra Ginzburg «parece-me que o estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos)»⁶¹. Que o ensino de História da Educação seja espaço profícuo na formação de professores, resistindo e operando na direção oposta, trilhando o caminho avesso ao que esses tempos tem sinalizado – em que o pensar, o refletir, o criticar, o pesquisar, o dialogar e o afirmar-se eticamente, tem sido banalizados. Que inspire os educadores a «poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia diante de uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder econômico e

⁵⁹ FREIRE, 1976: 146-147.

⁶⁰ DALLABRIDA, 2011: 358.

⁶¹ GINZBURG, 2001: 41.

político»⁶². Ir além das aparências, dos modismos, das superficialidades, tão comuns na contemporaneidade.

PARA CONCLUIR... DESEJO DE SEGUIR PENSANDO, PESQUISANDO E ENSINANDO

Temos exemplos concretos de que é possível avançar e intervir. Precisamos seguir, buscando nas dobras, ou mesmo nos interstícios, espaços para sermos presença e, com ela, mudar o que é possível na construção do que se quer. Retomando o título da fala, é preciso sermos presença para inventar novos e renovados modos pelos quais, como intelectuais, pesquisamos e ensinamos a História da Educação. Como pesquisadores e professores é fundamental termos presente o compromisso com as causas do tempo que vivemos, pois como intelectuais, nos lembram Bianchetti, Valle e Pereira:

*o intelectual deixa de existir quando se cala ou quando aquilo que afirma deixa de inquietar, de provocar, de estimular a crítica e o debate. Se o pesquisador tem problemas, o intelectual tem causas (os problemas dos pesquisadores podem levar a abraçar causas que remetem a funções historicamente exercidas pelos intelectuais). E o intelectual deixa de existir quando não tem mais causa ou a causa que abraça/absorve não é suficientemente provocadora para que ele se engaje, indo além do cumprimento de tarefas institucionalizadas e pré-agendadas*⁶³.

Intelectuais engajados em seu tempo/espço, reconhecendo os desafios e indo além do imediatismo dos fazeres burocráticos, e, ainda, como nos diz Lispector não tendo «a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido»⁶⁴, afinal não é só do conhecimento pragmático que, como seres humanos nos constituímos. É no prazer do saber pelo saber, da música, da poesia, da História... que nos humanizamos. Que pensamos! Nem sempre tudo pode ter sentido, apesar de sê-lo de modo intenso. Amo a investigação e o ensino, vibro sobre pequenos achados e breves aprendizagens, cultivo a liberdade de pensar e escrever, me deleito com a leitura, me divirto e me renovo com o encontro, me desafio ao diálogo. Intervir também é vir a ser e ser feliz com o que fazemos e escolhemos como ofício. Ainda, reconhecendo, como historiadores da Educação que «o futuro

⁶² REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2004: 2.

⁶³ BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015: 96.

⁶⁴ LISPECTOR, 1973: 22.

não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo»⁶⁵ afirmo o valor e o lugar da pesquisa e do ensino como lutas, como causas para a História da Educação do amanhã que se inicia agora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de (2007) – *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc.
- ALVES, Luís Alberto Marques (2015a) – *For a compromised history of education*. «Revista História da Educação». Porto Alegre: ASPHE, vol. 19, n.º 45, jan./abr., p. 187-206.
- (2015b) – *O tempo presente na História da Educação*. In ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim – *História da Educação. Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014)*. Porto: CITCEM, p. 25-44.
- BASTOS, Maria Helena Camara (2011) – *A caixa de pandora: desafios do ensino e da pesquisa em História da Educação no Brasil*. In FREITAS, Anamaria. G. B. et al. – *O ensino e a pesquisa em História da Educação*. Maceió: EdUFAL, 2011, p. 71-96.
- (2016) – *O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão*. «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n.º 1, p. 43-59.
- BENJAMIN, Walter (1987) – *Obras escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. M. de (2015) – *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da CAPES e desafios às associações científicas*. São Paulo: Autores Associados.
- BLOCH, Marc (1997) – *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- BORGES, Vavy Pacheco (1994) – *História*. 19ª ed. São Paulo: ed. Brasiliense.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de; GATTI JÚNIOR, Décio, org. (2011) – *O ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES.
- CERTEAU, Michel (1982) – *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- DALLABRIDA, Norberto (2011) – *Qual História da Educação ensinar?* In CARVALHO, Marta M. Chagas de; GATTI JÚNIOR, Décio, org. – *O ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES, p. 337-361.
- DEPAEPE, Marc (1993) – *Some statements about the nature of the history of education*. In SALIMOVA, Kadriya; JOHANNINGMEIER, Erwin – *Why should we teach history of education?* Moscovo: The Library of International Academy of Self-Improvement, p. 31-36.
- DUBY, Georges (1994) – *O historiador, hoje*. In ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges; LE GOFF, Jacques – *História e Nova História*. 3.ª ed. Lisboa: Teorema.
- (1999) – *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- ESCOLANO BENITO, Augustin (1993) – *La investigación em historia de la educación em España: tradiciones y nuevas tendencias*. In NÓVOA, António; RUIZ BERRIO, Julio, orgs. – *A história*

⁶⁵ FREIRE, 2014: 65.

- da educação em Espanha e Portugal: investigações e atividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação y Sociedad Española de Historia de la Educación, p. 65-83.
- (1994) – *La investigación historico-educativa y la formación de profesores*. «Revista de Ciências de la Educación», n.º 157, p. 5-69.
- FARGE, Arlette (2009) – *O Sabor do Arquivo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp). Tradução de Fátima Murad.
- FEBVRE, Lucien (1989) – *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2008) – A história da educação na relação com os saberes histórico e pedagógico. «Revista Brasileira de Educação», vol. 13, n.º 39, set./dez. ANPED, p. 483-501.
- FREIRE, Paulo (1976) – *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2014) – *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Paz e Terra.
- FUNARI, Pedro Paulo A. (2003) – *Antiguidade Clássica. A história e a cultura a partir de documentos*. Campinas: Unicamp.
- GATTI JÚNIOR, Décio (2008) – *A História do ensino de História da Educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000)*. «História da Educação», vol. 12, n.º 26, set./dez. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, p. 219-246.
- GINZBURG, Carlo (1989) – *Mitos, Emblemas, Sinais*. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2001) – *Olhos de madeira. Nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2002) – *Relações de força. História, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2007) – *O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. de, orgs. (2015) – *Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- HOBBSAWN, Eric (1995) – *A Era dos Extremos. O breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LE GOFF, Jacques (1990) – *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- LISPECTOR, Clarice (1973) – *Água Viva*. São Paulo: Círculo do Livro.
- LOWE, Roy (2005) – *Necesitamos todavía una Historia de la Educación: es ésta central o periférica?* In LORENZO, Manuel Ferraz, ed. – *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 83-104.
- MARTINHO, Antônio Manuel M. (2000) – *A História da Educação na formação de professores*. «Máthesis». n.º 9. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, p. 279-296.
- MOGARRO, Maria João (2007) – *A História da Educação nos currículos de formação de professores: consolidar a História da Educação, pela construção de identidades*. In PINTASSILGO, Joaquim; CORREIA, Luis Grosso; ALVES, Luis Alberto Marques; FELGUEIRAS, Margarida Louro, orgs. – *A História da Educação em Portugal – balanço e perspectivas*. Porto: ASA, p. 203-227.
- MONARCHA, Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio, org. (2013) – *Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira*. Uberlândia: EDUFU.
- NÓVOA, António (1996) – *História da Educação: percursos de uma disciplina*. «Análise Psicológica», vol. 4, n.º XIV, p. 417-434.

- (2005) – *Apresentação*. In STEPANHOU, M.; BASTOS, M. H. C. – *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, vol. I, p. 09-13.
- (2015) – *Carta a um jovem historiador da educação*. «Historia y Memoria de la Educación». Sociedad Española de Historia de la Educación, vol. 1, n.º 1, p. 23-58.
- NUNES, Clarice (1996) – *Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese*. «Revista Brasileira de Educação», n.º 1. jan./abr., p. 67-79.
- (2003) – *O ensino de História da Educação e a produção de sentidos na sala de aula*. «Revista Brasileira de História da Educação», vol. 3, n.º 2, jul./dez. Campinas: SBHE, p. 115-158.
- OLIVEIRA, Vinicius de (2016) – *Novas metodologias usam situações reais para formar professores*. Reportagem de 25/02/16. Disponível em: <<http://porvir.org/novas-metodologias-usam-situacoes-reais-para-formar-professores/>> [Consulta realizada em 02/05/2016].
- POZO ANDRÉS, María del Mar del (2012) – *Tradiciones e invenciones em historia de la educación: conectando presencias, tendencias y audiencias*. In SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves, org. – *Invenções, tradições e escritas da história da educação*. Vitória: EDUFES, p. 37-80.
- REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS (2004) – *Carta das Cidades Educadoras*. «Cadernos do CENPEC», n.º 1. São Paulo: CENPEC, p. 156-161.
- SAID, Edward W. (2007) – *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SGUISSARDI, Valdemar (2015) – *O intelectual tem causas – é um contrapoder crítico. Quem quereria o seu fim?* In BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. M. de – *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da CAPES e desafios às associações científicas*. São Paulo: Autores Associados, p. IX- XX.
- SIRINELLI, Jean-François (2003) – *Os intelectuais*. In RÉMOND, René, org. – *Por uma história política*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 231-269.
- TERRÓN, Aída; FERNÁNDEZ, Violeta; BRAGA, Gloria (2005) – *La Enseñanza de la Historia de la Educación: cuanto de innovación? A modo de reflexión crítica*. In LORENZO, Manuel Ferraz, ed. – *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 313-335.
- TIANA FERRER, Alejandro (2005) – *La Historia de la Educación em la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio*. In LORENZO, Manuel Ferraz, ed. – *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 105-145.
- TUCHMAN, Barbara W. (1991) – *A prática da História*. Rio de Janeiro: José Olympio editora.
- VALÉRY, Paul (1931) – *Regards sur le monde actuel*. Paris: Librairie Stocck, Delamain et Boutellea. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery_paul/regards_sur_le_monde_actuel/valery_regards.pdf> [Consulta realizada em 03/05/2016].
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2005) – *La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos e audiencias*. In LORENZO, Manuel Ferraz, ed. – *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 147-165.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA MANEIRA DE PENSAR PARA MELHOR INTERVIR

DAVID JUSTINO*

Pediram-me que pudesse expor algumas ideias sobre a relação entre a investigação e o ensino da História da Educação e a intervenção cívica e social. Esta relação pode ser situada a diferentes níveis e contextualizada numa multiplicidade de combinatórias pelo que a minha primeira preocupação foi a de precisar o objecto que pretendo abordar.

É reconhecido na investigação científica o facto de um problema mal formulado dificilmente conduzir a uma boa solução.

Qual é então o meu problema? Poderemos começar por expressá-lo através de uma questão aparentemente simples:

Em que é que o conhecimento construído pela História da Educação poderá representar um contributo valioso para a compreensão e intervenção nos problemas e nos desafios que se colocam hoje aos sistemas educativos, às instituições e aos processos educativos?

Tive o cuidado de me referir, em primeiro lugar, ao “conhecimento construído pela história da Educação” e não à designação simples de “História da Educação”. A razão deste preciosismo prende-se com o reconhecimento de que toda a história é uma construção do presente sobre o passado. Tive oportunidade de o reafirmar em obra recente e julgo que esse reconhecimento coloca em lugar devido a forma como construímos novo conhecimento na história em geral, e da educação em particular.

* Departamento de Sociologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA). Universidade Nova de Lisboa.

O ofício de historiador vive constantemente a inquietude da construção do passado pelo presente. É uma tensão expressa pela atitude do investigador face ao passado, entre julgamento, compreensão, avaliação, explicação ou mesmo mitificação. Por mais rigorosos e isentos que sejamos face ao objecto de estudo, essa tensão sente-se desde que se formula o problema de partida, na maneira como selecionamos as fontes, a leitura que fazemos dos testemunhos, quer sejam relatos circunstanciados ou estatísticas meticulosamente elaboradas. Por mais descritiva e pretensamente neutra que seja a abordagem do passado ela tem sempre subjacente uma visão, um propósito e uma maneira de pensar que são prisioneiras das experiências mais ou menos recentes e do “mundo-social” que as modela¹.

Falo da «inquietude da construção do passado pelo presente» como um dos traços fundamentais do ofício de historiador, porque a sua motivação não se reduz à curiosidade, à indagação e à pesquisa mais ou menos erudita de factos, personagens e objetos do passado. O historiador não é um mero colecionador de factos ou um antiquário de fontes. Pretendo falar da inquietude do historiador perante o passado enquanto *questionamento sistemático desse passado* nas suas múltiplas construções e representações. Mas também um questionamento contextualizado pelas condições e desafios sociais e culturais do presente.

Em segundo lugar falo da «tensão expressa» por essa disposição ao questionamento. O que pretendemos do passado: julgar? Compreender? Avaliar? Explicar? Com que propósito? O que nos move? Onde queremos chegar? Mas também de onde partimos, com que instrumentos, com que preconceitos?

Tudo seria mais fácil se nos detivéssemos exclusivamente sobre os factos? Não creio que nos deixemos cair nessa ilusão. Como bem lembra John Dewey:

A história é o que aconteceu no passado e é a reconstrução intelectual destes acontecimentos num momento posterior. A noção de que a investigação histórica retoma simplesmente os eventos que aconteceram uma vez, “tal como eles realmente aconteceram” é incrivelmente ingénua².

Por isso há que conferir uma lógica e um sentido ao ato de pensar, escrever e reescrever a história.

O meu Mestre, Vitorino Magalhães Godinho, talvez o mais notável historiador português do século XX e destacado discípulo dos fundadores da Escola dos Annales, dizia muitas vezes que os factos não são factos e que os dados não são dados, porque para o historiador o seu ofício é o de os construir, de os seleccionar, de os organizar de uma determinada maneira. No mesmo sentido Dewey esclarece-nos:

¹ JUSTINO, 2016: 14.

² DEWEY, 1938: 232. Tradução do autor.

A história é sempre uma instância de julgamento, enquanto resolução através da pesquisa de uma situação problemática. Neste contexto a investigação histórica é sempre seletiva em relação aos dados que pretende recolher e orientada em função de um problema de partida. Toda a construção histórica depende do princípio usado para controlar a seleção [dos factos]³.

Ora, é esse mesmo princípio que nos interessa abordar porque ele define o tipo de conhecimento produzido pela investigação histórica em geral e a da educação em particular. Formulemos então a segunda questão que pretendemos ver esclarecida:

Que tipo de conhecimento sobre o passado melhor habilita os investigadores e os agentes educativos a encontrarem soluções para os problemas do presente e a intervirem na formulação e desenvolvimento das políticas educativas? Ou seja, em que medida e sob que condições, a História da Educação, em particular, poderá representar um valor acrescentado para o conhecimento em Educação?

Voltemos à escola dos Annales e a um dos seus fundadores, Lucien Febvre, para vermos como a história é entendida, enquanto particular modo de construção do conhecimento:

...Eu nunca falei de “ciência” da história, eu falei de “estudo cientificamente conduzido”. Estas duas palavras não estavam lá para enriquecer. “Cientificamente conduzido”, a fórmula implica duas operações, as mesmas que estão na base de todo o trabalho científico moderno: colocar problemas e formular hipóteses⁴.

Claramente, Lucien Febvre afasta-se de qualquer concepção positivista, por um lado, ou estruturalista, por outro, da História. Nem história-narrativa, nem história-ciência.

História enquanto maneira de pensar cientificamente conduzida, onde, à partida, há sempre um problema. Febvre é taxativo:

Colocar um problema é precisamente o início e o fim de toda a história. Sem problemas, não há história⁵.

Magalhães Godinho segue o seu mestre:

... o verdadeiro quadro da pesquisa é o problema. Quere dizer que a ciência não se faz acumulando pura e simplesmente factos, e essa acumulação bruta pode até vir a não ter qualquer préstimo. Vai-se em busca dos factos a partir de hipóteses e para responder a perguntas, formuladas com mais ou menos clareza e rigor, não importa⁶.

³ DEWEY, 1938: 235-39.

⁴ FEBVRE, 1943: 8.

⁵ FEBVRE, 1943: 8.

⁶ GODINHO, 2010: 206.

Para Magalhães Godinho, não se tratava de uma mera necessidade de cumprir um protocolo de investigação, mas antes o imperativo de recolocar a história e as ciências humanas sobre as bases sólidas do pensamento científico. Para o efeito, apontava caminhos que importava trilhar:

1. «A desideologização do pensamento científico», tendência que as últimas décadas têm vindo a revelar, especialmente na economia.
2. «Colocar a problematização no centro da investigação científica, que não parte de dados mas sim de construídos – a dialéctica das fontes e das hipóteses (o problema é que cria a fonte), do que há a resolver e dos instrumentos de resolução, da ideação explicativa e da verificação (ou falsificação – constatação da falsidade – como pretende Karl Popper)».
3. «O recurso a todo o instrumental das diferentes ciências, quer para a formulação dos problemas quer para a ideação das hipóteses e a disposição das noções operadoras pertinentes ao desenrolar das operações. Por outras palavras: a transdisciplinaridade»⁷.

Em síntese, três caminhos indispensáveis para resituar a história e as ciências humanas no quadro da cultura científica: desideologização, problematização e transdisciplinaridade. O grau de aprofundamento de cada um deles é variável e raramente neutro, mas a problematização como centro do processo de investigação é um requisito que não pode ser contornado.

No nosso trabalho como professor e orientador científico já ouvi muitos colegas questionarem os alunos: o que é que pretende estudar? Qual é o seu tema? Quais são os objectivos do seu trabalho? Eu pergunto sempre: qual é o seu problema?

Esse é o ponto de partida de qualquer trabalho científico: colocar problemas, formular hipóteses.

Lucien Febvre, afirmava mesmo aos seus alunos:

... para fazer história, voltai as costas ao passado e, antes de tudo, vivam.

Mélez-vous à la vie [Misturem-se com a vida].

Para fazer planos, planos extensos, planos largos, são necessárias mentes extensas e largas. É necessária uma visão das coisas. Temos de trabalhar de acordo com todo o movimento do seu tempo. É necessário ter horror ao pequenino, ao mesquinho, ao pobrezinho, ao ultrapassado. Numa palavra, é necessário saber pensar»⁸.

⁷ GODINHO, 2013: 185.

⁸ FEBVRE, 1943: 17-18.

Resumindo, à partida estão os problemas, as hipóteses, mas sempre numa orientação que é concebida a partir do presente, dos problemas e desafios que se colocam aos homens, às sociedades, às culturas, às civilizações, à vida!

Para nós, a História é a maneira de bem pôr os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado virada para a preparação dos tempos vindouros. Forma científica de ver as coisas que pela genética forja a prospecção⁹.

O que caracteriza e em que é que essa *maneira de pensar* nos pode capacitar para melhor intervir, especialmente na educação e nos problemas da educação que o presente coloca?

Em primeiro lugar, essa maneira de pensar pressupõe o «estudo cientificamente conduzido» como propõe Lucien Febvre, ou, nas palavras de Magalhães Godinho, «indagação paciente e ousada, cientificamente conduzida»¹⁰, ou seja, no respeito de um protocolo onde os conceitos e os métodos são mobilizados a partir dos problemas e de acordo com regras consolidadas pelos quadros teóricos principais das ciências sociais e humanas.

Em segundo lugar, o propósito da investigação não se poderá limitar a interpretar ou a compreender um determinado problema, situado num determinado contexto. Terá de ambicionar explicar esse mesmo problema, pela identificação de relações de regularidade das ocorrências e de causalidade entre os fenómenos observados. De preferência, deverá identificar mesmo os “mecanismos”, enquanto processos que desencadeados pela ocorrência de uma causa tende a gerar um efeito ou resultado, dado um determinado contexto.

Nesta perspectiva, não nos interessa apenas a regularidade e linearidade dos factos e ocorrências como forma de chegar às relações e aos modelos de causalidade através da indução. Teremos de os inserir nos contextos sociais e culturais que os produzem. Os mesmos mecanismos observados em contextos diferentes tendem a produzir efeitos diferentes.

Aproximamo-nos decisivamente do realismo teórico e metodológico que pretende identificar os mecanismos, processos e contextos que enquadram os acontecimentos e situações particulares.

Como reconhece Joseph Maxwell:

Para desenvolver explicações adequadas de fenómenos educativos, e para compreender o funcionamento das intervenções educativas, precisamos usar métodos que possam investigar o envolvimento de contextos particulares nos processos que geram esses fenómenos e resultados¹¹.

⁹ GODINHO, 1978: XVIII. Prefácio à primeira Edição de Setembro de 1968.

¹⁰ GODINHO, 1978: XIX. Prefácio à primeira Edição de Setembro de 1968.

¹¹ MAXWELL, 2004: 7.

Pawson and Tilley¹² sintetizam esta posição na sua fórmula:

MECANISMO + CONTEXTO = RESULTADO

A relação entre mecanismo causal e os seus efeitos não é fixa, é contingente. Depende do contexto em que operam os mecanismos.

Nesta perspectiva, é limitada a abordagem estritamente quantitativa ou qualitativa em que se baseiam e confrontam a maior parte dos estudos sobre os processos educativos. Interessam-nos os significados, as crenças, as ações voluntaristas, e as próprias ideologias, que a partir de métodos qualitativos possam esclarecer os contextos onde se operam esses processos, e, acima de tudo, reconhecer que são os agentes e não as variáveis que desencadeiam a acção.

Entre a abordagem descritiva e as «teorias gerais» importa situar as «teorias de médio alcance» como sugeria Robert Merton em que as escalas *micro* do individualismo metodológico e as *macro* da elaboração teórica se possam iluminar mutuamente.

Terceiro e último problema: como lidar com as instituições criadas pela primeira modernidade face aos desafios de uma nova modernidade que se instala à escala global? Como é que a História da Educação lida com esta conjuntura marcada pela aceleração da história, pelo vórtice da obsolescência, pela mudança constante das tecnologias?

Como reconhece Bill Green:

A educação está a mudar, tal como é do conhecimento mais geral, para um grau significativo energizado por aquilo que tem sido descrito como a revolução digital. Este tem sido amplamente discutido com referências a noções como a globalização, a Nova Era dos Media, o acesso aberto, e a Sociedade em Rede. Algo a ser definitivamente considerado aqui é o que isto pode significar para o futuro da própria Educação, como um campo disciplinar diferenciado – um campo de pesquisa. Qual é o seu projeto distinto de conhecimento? Como pensar sobre sua própria prática de produção de conhecimento, algo que é ainda mais complicado, uma vez que o trabalha com o conhecimento está no próprio coração do projeto educacional¹³.

É perante os processos de mudança acelerada que a intervenção em educação precisa de se sustentar no conhecimento produzido pela história da educação, mas para tal essa particular maneira de pensar tem de se abrir à multiplicidade dos

¹² PAWSON & TILLEY, 1997: XV.

¹³ GREEN, 2010: 56.

contributos das ciências sociais e humanas, não se pode confinar aos limitados domínios do seu campo disciplinar.

Pensar historicamente os problemas sociais e humanos que se projectam sobre o campo da educação, não pode prescindir de os pensar cientificamente na interação com os outros campos: a sociologia, a economia, a antropologia, a comunicação e as próprias tecnologias. Porque é a ciência e as maneiras de pensar cientificamente conduzidas que estabelecem o espaço comum de interação e de cooperação a que poderemos chamar transdisciplinaridade.

Acabo como comecei, recorrendo aos clássicos a quem devemos o legado de terem pensado nos problemas fundamentais do conhecimento educacional, muito antes de nós os termos descoberto. Acabo com Émile Durkheim:

... Só a história pode penetrar sob a superfície do atual sistema educativo; só a história pode analisá-lo; só a história nos pode mostrar de que elementos é formado, em que condições cada um deles depende, como é que estão interrelacionados; numa palavra, só a história nos pode trazer para a longa cadeia de causas e de atos da qual é o resultado¹⁴.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEWEY, John (1938) – *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- DURKHEIM, Émile (1968) – *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1.ª ed. 1922.
- FEBVRE, Lucien (1943) – *Propos d'initiation: vivre l'histoire*. «Mélanges d'histoire sociale», n.º 3, p. 5-18.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1978) – *Ensaio II. Sobre História de Portugal*. Lisboa, Liv. Sá da Costa.
- (2010) – *Ensaio e Estudos. Compreender o Mundo de Hoje*. Lisboa: Sá da Costa Editora, vol. 2.
- (2013) – *A crise da História e as suas novas directrizes*. Lisboa, INCM.
- GREEN, Bill (2010) – *Knowledge, the future, and education (al) research: A new-millennial challenge*. «The Australian Educational Researcher», vol. 37, Issue 4, p. 43-62.
- JUSTINO, David (2016) – *Fontismo, Liberalismo Numa Sociedade Iliberal*. Lisboa: Leya.
- MAXWELL, Joseph A. (2004) – *Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education*. «Educational researcher», vol. 33, n.º 2, p. 3-11.
- PAWSON, Ray; TILLEY, Nick (1997) – *Realistic evaluation*. [S.l.]: Sage.

¹⁴ DURKHEIM, 1968: 50.

PRESERVAR

ANGELA DE CASTRO GOMES

PESQUISA HISTÓRICA E ARQUIVOS PESSOAIS:
O EXEMPLO DO ARQUIVO GUSTAVO COPANEMA

MARGARIDA FELGUEIRAS

PRESERVAR A HERANÇA EDUCATIVA:
DESAFIOS, LIMITES E INTERVENÇÃO

PESQUISA HISTÓRICA E ARQUIVOS PESSOAIS: O EXEMPLO DO ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA

ANGELA DE CASTRO GOMES*

Início agradecendo a meus colegas brasileiros, na pessoa de Maria Helena Bastos, pelo convite que recebi para integrar essa mesa-redonda. É um privilégio estar aqui hoje, ao lado de Margarida Felgueiras, revendo velhos amigos e procurando fazer novos. Essa mesa se encontra em eixo do Congresso, intitulado PRESERVAR, o que me levou a escolher falar sobre arquivos pessoais.

É trivial afirmar, que só é possível o desenvolvimento de pesquisa acadêmica séria e bem fundamentada quando se dispõe de documentação para atestá-la, ou seja, quando os registros produzidos por um indivíduo, grupo ou instituição, além de não serem destruídos pela ação do tempo e do homem, são por eles mantidos, arranjados e colocados ao acesso do público para consulta, visando fins diversos, com destaque, a pesquisa científica. Por isso e por seus encantos, escolhi falar sobre esse tipo de arquivo. Mas há uma razão especialmente cara para mim. Posso dizer que aprendi a ser historiadora em contato com esse tipo de arquivo, refletindo sobre suas características e me beneficiando como pesquisadora e professora, da riqueza e valor históricos de suas informações.

Assim, as reflexões que se seguem estarão divididas em duas partes. Inicialmente farei alguns breves comentários para relacionar a “descoberta” dos arquivos pessoais com as importantes transformações ocorridas no campo historiográfico nas décadas

* Angela de Castro Gomes é professora titular de História do Brasil da Universidade Federal Fluminense (UFF); professora visitante sênior da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); e professora emérita do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas. É autora de artigos e livros, entre os quais: GOMES, Angela Castro; HANSEN, Patrícia, orgs. (2016) – *Intelectuais mediadores: projeto cultural e ação política*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

finais do século XX, que assinalam uma profunda renovação teórica e metodológica da disciplina, com o reconhecimento da legitimidade de novos atores, objetos e fontes para a pesquisa. No campo arquivístico, também em movimento relacional, interessa chamar a atenção para o novo estatuto dos arquivos pessoais, com os desdobramentos que provoca. Numa segunda parte, para ressaltar as características dos arquivos pessoais, em particular de intelectuais, trabalharei com o exemplo do arquivo de Gustavo Capanema, um político-intelectual brasileiro, decisivo para a história da educação do país. Esse arquivo, por seu caráter monumental e por suas especificidades, é muito “bom para pensar”. Então vamos lá.

1. RUMO AOS ARQUIVOS PESSOAIS

No Brasil de hoje, pode-se afirmar que a preservação e utilização de arquivos pessoais para a pesquisa, em diversas áreas do conhecimento, são muito valorizadas. Desde os anos 1990, o Estado, através do Conselho Nacional de Arquivos, o Conarq, reconhece os arquivos pessoais como de interesse público e valor histórico, estimulando sua identificação e recolhimento a instituições memoriais de custódia, sejam arquivos, museus, bibliotecas ou centros de memória. Como se nota, algo muito recente, até porque, tanto no Brasil como internacionalmente, a “descoberta” desses arquivos, grosso modo, data dos anos 1970, quando se inicia um esforço de reflexão sobre suas especificidades.

Até então, na área da História, eram apenas os historiadores da arte, um objeto de estudo entendido como muito particular, que usavam esse tipo de fonte. Ou seja, eram os historiadores que não trabalhavam com os temas considerados mais “nobres” e decisivos da disciplina, que recorriam a essa documentação, o que, digamos, se justificava pelo caráter único, excepcional, genial do artista. Também até então, no campo arquivístico, os documentos dos arquivos pessoais eram tratados com base em práticas biblioteconômicas: como documentos avulsos. Assim, a valorização e uso desses arquivos é, ao mesmo tempo, sintoma e causa de grandes mudanças no campo historiográfico e arquivístico.

Uma delas se traduz pela conformação e compartilhamento de conceitos, que passam a marcar a História e procuram dar conta de uma nova forma de experimentar o tempo, vivenciada pelas sociedades do pós-Segunda Guerra Mundial. Estou me referindo, tanto às proposições de Koselleck, sobre a disjunção entre o que chama de «espaço de experiência» e «horizonte de expectativa» dos atores sociais; como às de Hartog, que propõe o conceito de regime de historicidade presentista. A elas ainda se pode agregar, a ideia de Huyssen, de que as sociedades contemporâneas, devido a essa nova consciência temporal, tornam-se sociedades memoriais. Para

este autor, tais sociedades estariam dominadas por um fenômeno político-cultural surpreendente: o da emergência de uma «cultura da memória» ou de um desejo e até necessidade de «volta ao passado», como ancoragem para a conformação de identidades de todos os tipos.

Entre os fatores mais apontados para a expansão de tal «movimento memorial», está a globalização, sobretudo quando associada às mudanças dos processos de comunicação. Os avanços tecnológicos, acarretando uma instantânea possibilidade de circulação de informações, produziram, de um lado, um imenso acúmulo de fatos/eventos noticiados em “tempo real”, o que traz impactos à sensibilidade humana, que vê/sente o que está se passando, em qualquer lugar do mundo, enquanto está se passando. De outro, essa mesma velocidade joga rapidamente para o passado, inúmeros presentes, que mal podem ser assimilados e ordenados. Uma realidade que acarreta uma incômoda sensação de medo de perda de referências e de esvaziamento do tempo. É como se identificássemos uma dinâmica de difícil articulação entre presente, passado e futuro, já que o que estávamos acostumados a encontrar nessa inter-relação foi perdido de forma vivida como ameaçadora.

É nesse contexto que ocorre o que ficou conhecido como *boom* memorial, expresso por uma demanda social de musealização e arquivamento da vida, inclusive, da vida cotidiana de indivíduos. Ligado a isso, ocorre um maior envolvimento de historiadores com instituições memoriais, que se multiplicam e se voltam quer para a guarda de arquivos acumulados por instituições, quer por indivíduos e, nesse caso, tanto os grandes homens, como os homens comuns. Dessa forma, vive-se um processo de descentralização, de desmistificação e de dessacralização de arquivos e museus, na medida em que eles passam a receber documentação com características muito variadas.

O enfrentamento das questões trazidas pelo reconhecimento dos arquivos pessoais como legítimos arquivos, pela teoria arquivística, exigiu reflexões teóricas, só possíveis, em função de um diálogo interdisciplinar com a área das ciências humanas e sociais. Vale lembrar, que há poucas décadas, só se atribuía o estatuto de arquivo “verdadeiro” a um conjunto de documentos que tivesse sido produzido e acumulado por instituições públicas. Portanto, mesmo quando uma razoável ou grande massa de documentos tivesse sido acumulada por pessoas e, mesmo quando esse material tivesse sido recebido e tratado por instituições arquivísticas (públicas ou privadas), não havia nenhuma preocupação especial com tal tipo de arquivo. Essa documentação, portanto, ou não era reconhecida como um arquivo “de fato”, ou era entendida como um arquivo menor, de segunda classe.

Essa trajetória do estatuto dos arquivos pessoais é um dos motivos para exigência de reflexões sobre a natureza de tal documentação, que impacta o campo arquivístico como um todo. Um exemplo é o de se pensar o universo dos arquivos,

não tanto a partir de uma dicotomia consagrada entre arquivos públicos e privados, mas de uma distinção entre arquivos institucionais, públicos ou privados, e arquivos pessoais. Quer dizer, dando ênfase às características do processo de acumulação e às especificidades dos documentos dos arquivos pessoais, que não estão submetidos a rotinas institucionais. Dessa forma, tais documentos além de se relacionarem às atividades/funções de seus titulares, obedecendo ao preceito arquivístico de proveniência, precisam ser correlacionados ao perfil desses titulares, além de terem que ser pensados como um conjunto, que tem uma lógica própria.

Documentos de arquivos pessoais, diferentemente de documentos de arquivos institucionais, não têm valor de prova legal. Seu valor é outro; é de ordem informativa, vale dizer, é de pesquisa histórica. Assim, é a perspectiva do usuário do arquivo – através das questões de pesquisa que propõe –, que estabelece o sentido de “prova” dos documentos desses arquivos. Como a abordagem e as questões teóricas de pesquisa mudam com o passar do tempo, é fundamental manter a integridade da documentação, não se descartando aquilo que, em determinado momento, se considere pouco importante, repetitivo etc. Pesquisadores se interessam muito pelo conteúdo dos arquivos pessoais, que oferecem informações complementares a dos arquivos institucionais, por contemplarem aspectos da vida privada dos indivíduos: a família, o lazer, os sentimentos. Mas os pesquisadores também se interessam, crescentemente, pela própria lógica existente nos arquivos pessoais, onde a acumulação de documentos é feita em temporalidades diversas, segundo práticas próprias ao momento e também à personalidade do titular. Um conjunto de fatores que ilumina o volume e a tipologia dos documentos de arquivos pessoais.

Como fica claro, o processo de acumulação e arranjo dos documentos feito pelo titular de um arquivo diz muito sobre ele mesmo e as conjunturas em que viveu. Arquivos pessoais resultam de um investimento e denotam um projeto que, com alguma frequência, tem sido aproximado de uma escrita de si. O arquivo pessoal, ele mesmo, é um lugar de memória e um testemunho de vida do titular. “Arquivar a própria vida” exige ação consciente, sistemática e duradoura; é uma prática cultural de construção de imagem de si, para si mesmo e para os outros, na posteridade.

No campo historiográfico, como fica claro, a descoberta dos arquivos pessoais está fortemente ligada ao chamado “retorno” dos indivíduos à História: ao reconhecimento de sua agência e a importância de sua subjetividade. Nas últimas décadas do século XX, tal perspectiva se associou, de maneira particular, à história cultural e também a uma “nova” história política. Uma mudança de paradigma que rejeita matrizes estruturalistas de vários tipos, passando a priorizar as interpretações dos atores, que diretamente experimentavam os fenômenos

sociais, sempre político-culturais. Uma mudança, vale destacar, que também é compartilhada no terreno dos estudos da crítica literária, no qual o texto passa a ser discutido “dentro” e “fora” dele mesmo, como objeto estético, não necessariamente autônomo, mas não necessariamente reflexo de qualquer realidade, seja ela mais ou menos constrangedora em suas normas, inclusive as de linguagem.

Quero destacar, assim, que o reconhecimento dos arquivos pessoais, internacionalmente, só é inteligível em função de uma revalorização do indivíduo na História e, por isso, de uma revalorização da lógica de suas ações, pautadas em escolhas no interior de um campo de possibilidades que tem limites, mas oferece alternativas.

Essa “nova” história cultural rejeita oposições dicotômicas entre individual e coletivo; entre quantitativo e qualitativo, assumindo um enfoque que trabalha com ambos os termos. Por repensar modelos macro-históricos e considerar a experiência dos homens em seu tempo e lugar como crucial para o entendimento dos processos sociais, essa história cultural se desenvolveu, em grande parte, associada a uma mudança de escala de trabalho do historiador, quer dizer, associada à micro-história. Mas no caso do Brasil, arrisco a dizer que foi a “nova” história política, entendida como igualmente social e cultural, que teve um papel fundamental nas formas de “fazer história” com a mobilização dos documentos dos arquivos pessoais.

Registro que duas das primeiras e mais importantes instituições de guarda de arquivos pessoais, no Brasil, formadas nos anos 1970, tinham projetos coletivos de história política. Refiro-me ao Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil, o Cpdoc, da FGV, criado para guardar os papéis privados dos homens públicos da política brasileira do pós-1930; e o Arquivo Edgard Leuenroth, da Unicamp, para receber a documentação acumulada por lideranças do movimento operário e sindical. Esses exemplos de montagem de instituições de guarda de arquivos pessoais conviverão com vários outros, fundados nas décadas seguintes. Essa é a experiência de uma geração de pesquisadores brasileiros que se envolveu na organização e na consulta de arquivos pessoais, vivendo cenários, que foram da desconfiança e algum desprezo, até a aceitação completa do valor desses arquivos e da escrita da história que se fazia com seus documentos.

Para o bem e para o mal, essa é a experiência de uma geração na qual me incluo. Vivi, intensamente, o processo de construção de um grande acervo de arquivos pessoais, cujas etapas eram localizar o arquivo; seduzir o potencial doador; receber e tratar a documentação e, por fim, trabalhar com aquele mundo de documentos em primeiríssima mão. Certamente o meu perfil e a minha trajetória, como historiadora, não são casuais. Sou, por excelência, uma historiadora da política, que foi crescentemente se dedicando à história dos intelectuais, com destaque os his-

toriadores e, nessa medida, à história da historiografia e à história da educação. Por isso, não consigo achar graça em narrativas históricas que se fazem sem dar uma dimensão humana aos processos sociais. É hora, então, de trabalhar com o arquivo de Gustavo Capanema.

2. BREVES NOTAS SOBRE A VIDA E O ARQUIVO DE UM OBSESSIVO

O arquivo Capanema chegou ao Cpdoc a partir de 1978, em quatro remessas. Sua doação foi feita pelo próprio titular, sendo formalizada em 1980 e tendo um inventário analítico publicado, em suporte papel, em 1990. Quando os documentos foram entregues, eu me lembro de ver carrinhos e mais carrinhos, cheios de papel, deslizarem pelo corredor da instituição. Todos nós, à época, impressionados e surpresos, percebemos que algo muito especial estava acontecendo e ainda iria acontecer. O arquivo Capanema, não era um arquivo pessoal qualquer. Mas, de início, não tínhamos a dimensão do que ele era.

Esse arquivo é composto por 200.000 documentos, que cobrem os anos que vão de 1914 a 1982, 70 anos de atividade pública do titular. Para se ter uma idéia, até meados da década de 1990, dos 114 arquivos pessoais existentes no Cpdoc, 90% deles era integrado por, aproximadamente, 10.000 documentos. Ou seja, o arquivo Capanema é 20 vezes maior que um arquivo, digamos, “normal”. Ele foi organizado em três partes: documentos textuais, composta por 14 séries; documentos audiovisuais, formada pela série fotografia, com mais de 5.000 imagens; documentos impressos, que tem duas séries, impressos, e mapas e plantas. Tal volume aponta para uma intenção de “arquivar a própria vida” pouco usual, não tanto pelo desejo de se perpetuar, mas pelos resultados que obtém e o arquivo comprova. Capanema tinha obsessão pela escrita e pela guarda da documentação. Na tarefa de arquivar teve a ajuda de um secretário que – não é piada –, morreu louco no Hospício de Barbacena, pequena cidade de Minas Gerais.

Gustavo Capanema nasceu em Pitangui, também em Minas Gerais, no ano de 1900 e morreu no Rio de Janeiro, em 1985. Nos anos vinte, como era comum para os jovens bem nascidos de seu tempo, ingressou na Faculdade de Direito de Minas Gerais, tendo integrado um grupo que se tornaria conhecido, *a posteriori*, como o dos intelectuais da Rua da Bahia. Esses jovens mineiros ficariam célebres por se transformarem em políticos e intelectuais de renome nacional, bastando mencionar que, entre eles, estava Carlos Drummond de Andrade, Abgar Renault, Milton Campos, João Pinheiro Filho e o próprio Gustavo Capanema, entre outros.

Ainda nessa década, foi advogado e professor, além de iniciar sua carreira política como vereador em Pitangui. Foi nesse momento que ele travou contato com uma importante experiência de reforma educacional em seu estado, realizada pelo então Secretário do Interior e Justiça, Francisco Campos. Capanema, desde cedo, participou de uma rede de sociabilidade política e intelectual importante, até porque em 1930, ocupou o cargo de oficial de gabinete de seu primo, Olegário Maciel, eleito para o governo de Minas Gerais. Ambos, Maciel e Capanema eram apoiadores da Aliança Liberal que lançou Getúlio Vargas à presidência do país. Com a derrota nas urnas, mas com a vitória da chamada Revolução de 30, Maciel foi o único governador de estado a permanecer no cargo. Todos os demais foram destituídos pelo Chefe do Governo Provisório, que nomeou interventores de sua confiança.

Com a morte de Olegário Maciel em 1933, Capanema assume, interinamente, o governo do estado e pleiteia sua efetivação. Mas em meio a intensas disputas entre grupos da política mineira, não é bem sucedido. Transmite o cargo a Benedito Valadares e, pouco depois, em 1934, é nomeado por Vargas para ocupar o Ministério da Educação e Saúde. Antes dele e quando da criação do ministério, em 1930, o lugar coubera a outro mineiro, Francisco Campos. Capanema exercerá o cargo de ministro até o fim do Estado Novo, em 1945, sendo figura estratégica para a compreensão do mundo político-intelectual brasileiro no primeiro governo Vargas.

Como é fácil perceber, Capanema, desde os anos 1920, vivia perto do poder, participando, inclusive, de seu círculo mais restrito. Respirava poder, na medida em que desde meados dos anos 1930 era a personalidade que centralizava as decisões sobre aspectos os mais variados da vida cultural e educacional brasileira. São inúmeras as suas iniciativas como ministro. Entre as mais citadas estão a nova sede do ministério, um prédio modernista no coração do Rio de Janeiro; a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), e a realização de reformas educacionais, entre as quais se destaca a do ensino secundário, conhecida como reforma Capanema. Mas o ministro fez muito mais, criando para “seu” ministério a imagem de um “lugar” arejado e moderno, ao mesmo tempo articulado e afastado do autoritarismo do Estado Novo.

Depois de 1945, ele voltou à carreira parlamentar, elegendo-se deputado federal pelo Partido Social Democrático (PSD) de Minas, e continuou a se dedicar a assuntos ligados à educação, como é o caso da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Durante o governo João Goulart, de quem ele é opositor, deixa de privar da proximidade dos centros decisórios do poder, com que se habituara. Em 1964, apoia o golpe civil e militar, e quando da extinção dos partidos políticos, em 1965, vai para a Arena, elegendo-se senador por Minas, durante a década de 1970.

A face política de Capanema é, sem dúvida, preponderante, considerando-se sua trajetória de vida. Porém, ele sempre cultivou uma face intelectual, pela qual queria ser reconhecido por seus pares e por seus eleitores. Era alguém que fazia política com educação e cultura, e que cuidava de se apresentar como homem culto. Queria e foi respeitado (e até temido) pelo poder que concentrou; mas esse poder se respaldava em legitimidade intelectual. Por isso, Capanema pode ser considerado um dos intelectuais brasileiros mais exemplares e influentes, no que diz respeito ao exercício de práticas de mediação cultural que se fazem pela ocupação de cargos político-administrativos, o que não é muito ressaltado. Através do controle de posições no campo político (formal ou não), intelectuais defendem e implementam idéias e projetos que atingem um grande público, nesse caso, a população de estudantes de um país como o Brasil, durante décadas. Os bens culturais “produzidos” por esses intelectuais mediadores, traduzem-se, por exemplo, em decretos e normas; na criação e funcionamento de instituições culturais de vários tipos, enfim, em concepções educacionais e culturais que têm efeitos duradouros.

Estou consciente que essa é uma proposta polêmica, mas que defendo como frutífera para compreender a atuação de homens como Capanema, e também para entender as especificidades de seu arquivo pessoal. Como mencionei, arquivos pessoais se caracterizam por ter uma grande variedade de documentos, o que torna complexa a tarefa classificatória e a montagem de tipologias, tendo esse ponto grande importância para o pesquisador. Arquivos pessoais de intelectuais – artistas, literatos, cientistas, professores etc – são exemplares dessa diversidade. Frequentemente, nos arquivos pessoais predomina a documentação ligada às atividades profissionais. Mas elas aparecem “fora” do circuito profissional formal, dando a ver o dia-a-dia do titular, as pessoas com quem se relaciona mais e troca opiniões. São em menor número os registros referentes à vida familiar, religiosa etc do titular, embora as fotografias existentes possam ser muito reveladoras desses momentos de intimidade. Assim, em geral, a maioria de documentos é textual. No caso de Capanema, dos 200.000 documentos, 120.000 são manuscritos e datilografados, havendo ainda os impressos.

Nesse amplo conjunto, no caso dos arquivos de intelectuais, quero destacar certo tipo de documentos como particularmente valiosos para o trabalho do historiador da cultura, da educação, das ciências etc.

Em primeiro lugar estariam os documentos, de autoria do titular, que podemos classificar como de teor autobiográfico. Em muitos casos eles dão acesso ao processo de concepção de projetos, de propostas de criação ou de reforma de instituições, de debate de idéias, de formulação de diretrizes, de elaboração de discursos, de artigos e até de livros. E tais registros permitem ao pesquisador, não apenas

acompanhar as etapas iniciais de formulação de uma iniciativa, em rascunhos e minutas (algo que os arquivos institucionais não possuem, já que se dedicam aos resultados); como também alcançar as iniciativas que foram abandonadas. Podemos encontrar exemplos de textos que foram planejados e chegaram a ter versões, mas não foram publicados, por razões pouco claras. No caso do arquivo Capanema, temos um exemplo fantástico. Trata-se do planejamento de um livro ilustrado, que versaria sobre o “primeiro decênio” do governo Vargas e, por isso, intitulava-se, «Obra Getuliana». O projeto, sob supervisão direta de Capanema, levou anos, mas o livro nunca foi publicado. No arquivo está sua prova tipográfica, com mais de 600 fotografias e diversos textos, que faziam um balanço das realizações governamentais de 1930 a 1940.

Nesse mesmo sentido, vale chamar a atenção para a existência de cerca de 7.000 fragmentos que constituem o que se convencionou chamar de «cadernos de notas» de Capanema. Essa classificação não diz respeito ao suporte em que se encontram os registros (em forma material de caderno), mas à lógica de recolha do material e seu significado. Essas notas são uma escrita de si que, como lembra Foucault, remonta à Antiguidade greco-romana e se mantém até a modernidade. Tais notas são carregadas de caráter confessional, abarcando, por exemplo: citações de autores; indicação de textos a serem lidos ou observações sobre leituras realizadas; pensamentos e idéias; anotações que exprimem dúvidas, angústias; planos de textos a serem escritos etc. No caso dos professores, há planos de curso e de aula; bibliografias e comentários sobre autores e livros etc. Tais «cadernos de notas» nos permitem conhecer os autores preferidos do titular, observar suas formas de apropriação dos textos; opções por idéias etc. Enfim, eles reúnem coisas lidas, ditas e pensadas que foram destacadas sob a forma de um fragmento, que devia ser mantido por sua utilidade prática e/ou por sua significação simbólica.

Em segundo lugar, como marca registrada dos arquivos pessoais, com destaque o dos intelectuais, estaria a correspondência. Entendida como lugar de memória e lugar estratégico de sociabilidade intelectual, a correspondência traça, para o pesquisador, a rede intelectual de idéias e debates em que o titular se situa, através do tempo e sem a qual ele não conforma seu perfil. Seus amigos e desafetos; seus pares intelectuais, seus inimigos também. Evidencia toda uma dinâmica de troca de presentes de papel, de pedidos de favores e, quando o intelectual ocupa posição política de poder, de pedidos de emprego. A correspondência de Capanema é vastíssima e especialmente valiosa para se entender a imagem que o titular construía de si mesmo dentro desse circuito específico e de grande valor, que era o dos intelectuais. Realizei um estudo sobre ela, justamente para delimitar a presença dos intelectuais no universo de remetentes, apenas durante o período em

que Capanema foi ministro. Concluí que os intelectuais escreveram muito e que, entre eles, estavam alguns dos mais assíduos correspondentes do ministro. Sobre o que escreviam? Sobre praticamente todos os assuntos que mobilizaram o mundo cultural e educacional brasileiro dos anos 1930/40. Mas, como intelectual é gente e tem que viver, eram “pidões”, como a maioria dos demais correspondentes. E eles pediam emprego, embora geralmente não para si e sim para outros, no que, em boa parte, eram atendidos, como o arquivo comprova.

Por fim e como uma especificidade do arquivo Capanema, pode-se encontrar um conjunto de 123 documentos muito especial. Eles se referem ao planejamento e organização do próprio arquivo, em vários momentos do tempo, bem como incluem propostas de classificação dos livros de sua biblioteca particular. Esse tipo de registro é considerado raríssimo pela literatura, já que arquivos pessoais costumam chegar às instituições de custódia sem qualquer organização. Isso não ocorreu no arquivo Capanema, que evidencia claramente a preocupação do titular com o processo de acumulação e arranjo de seus documentos. Tais documentos foram chamados de meta-arquivo e se constituem em evidência de como o arquivo pode ser definido como um projeto autobiográfico de Capanema.

Enfim, embora muito mais pudesse ser dito sobre a importância e valor dos arquivos pessoais para a pesquisa histórica, que se volta para intelectuais; e muito mais também pudesse ser explorado no arquivo Capanema, entendo que o que foi feito é o bastante para que o mote de PRESERVAR da mesa esteja justificado. Muito obrigada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOMENY, Helena, org. (2001) – *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: ed. FGV.
- CAMARGO, Ana Maria de Almeida Camargo (2009) – *Arquivos pessoais são arquivos*. «Revista do Arquivo Público Mineiro», Ano XLV, n.º 2, julho/dez. Belo Horizonte, p. 26-39.
- ESTUDOS HISTÓRICOS (1998). «Arquivos Pessoais», Rio de Janeiro, vol. 11, n.º 21.
- FOUCAULT, Michel (1992) – *A escrita de si*. In *O que é um autor?* Lisboa: Vega/Passagens, p. 129-160.
- FRAIZ, Priscila (1998) – *A dimensão autobiográfica dos arquivos pessoais: o arquivo Gustavo Capanema*. «Estudos Históricos». Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 59-88.
- GOMES, Angela de Castro (1998) – *Nas malhas do feitiço: o historiador e os arquivos privados*. «Estudos Históricos», vol. 11, n.º 21. Rio de Janeiro, p. 121-127.
- (2004) – *Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo*. In GOMES, Angela de Castro, org. – *Escrita de si, escrita da História*, Rio de Janeiro: ed. FGV, p. 7-26.
- GOMES, Angela de Castro, org. (2000) – *Capanema, o ministro e seu ministério*, Rio de Janeiro: ed. FGV, 2000.

— (2009) – *Dossiê, arquivos pessoais*. «Revista do Arquivo Público Mineiro», Ano XLV, n.º 2, julho/dez. Belo Horizonte, p. 22-103.

HEYMANN, Luciana Quillet (2009) – *O indivíduo fora do lugar*. «Revista do Arquivo Público Mineiro», Ano XLV, n.º 2, julho/dez. Belo Horizonte, p. 40-71.

TRAVANCAS, Isabel; ROUCHOU, Joëlle; HEYMANN, Luciana Quillet, orgs. (2013) – *Arquivos pessoais: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa*. Rio de Janeiro: ed. FGV.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena B.; COSTA, Wanda Ribeiro, orgs. (1984) – *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp.

PRESERVAR A HERANÇA EDUCATIVA: DESAFIOS, LIMITES E INTERVENÇÃO

MARGARIDA LOURO FELGUEIRAS

Havia na época [moderna] como um ponto de equilíbrio: porque a natureza estava objectivada e as suas leis descobertas, por que se poderia actuar sobre ela, artificializá-la. Mas hoje nós oscilamos: o face-a-face dá lugar ao interface, a artificialidade prevalece sobre a natureza. Fala-se agora de “tecno natureza” para designar esta segunda natureza, artificializada. Assim como de “tecnociência” e de tecnologia para indicar que doravante a técnica controla o conhecimento. Este cresce somente através e dentro dos instrumentos daquela: há uma inversão de matriz. Assim, os “novos materiais” não estão mais na natureza: compósitos ou de síntese, posteriores ao projeto do produto (...), são concebidos e construídos para o realizar. Os novos objetos não se consomem mais em si mesmos, mas reenviam para redes e sistemas imateriais, que eles combinam (as áreas da informática, do audiovisual e das telecomunicações)¹.

A citação de Paul Blanquart, tem a concisão de nos situar face aos desafios presentes e futuros que se nos colocam enquanto cidadãos, educadores/mediadores culturais e historiadores da educação. Na sua *História da cidade: para repensar a sociedade* (1998), desafia-nos a pensar vias de humanização num contexto caracterizado pela desterritorialização, desmaterialização e pelo simulacro. Pensar a cidade é pensar a sociedade e, sobretudo, refazer a razão: uma «razão dialógica», no sentido que lhe deu Edgar Morin; da «intercompreensão», de que fala Habermas, de uma cultura que dá sentido a tudo o que se faz, pois trabalha o «entre», que permite afirmar as particularidades. Comunicar entre diferentes, sem se fechar².

¹ BLANQUART, 1998: 166-167.

² BLANQUART, 1998: 175-181.

O nosso trabalho pretende ser um ensaio sobre a preservação da herança educativa e os eixos de intervenção a definir como prioritários para os historiadores da educação. Nesse sentido tentamos equacionar os desafios que estão colocados e emergem no presente á salvaguarda das fontes, os limites que a herança cultural e académica/científica nos coloca ao pensar e agir como historiadores da educação, quando está em causa a problemática das fontes históricas, nos seus vários suportes. Conceptualizamos a *herança educativa* a partir do conceito de *cultura material*, tal como tem vindo a ser discutido e problematizado por historiadores, antropólogos e investigadores de estudos culturais. Procuramos ultrapassar a dicotomia entre história cultural e social através da descentração do social para criar espaço à afirmação do material, como dimensão básica do ser humano, onde cultura e sociedade se entrelaçam.

HERANÇA EDUCATIVA: DA MATERIALIDADE E DO IMATERIAL

Noutro contexto³, considerei a cultura material e as práticas educativas como campos de fronteira na História da Educação, onde se fazem incursões frequentes, com circuitos variados e imprecisos, sem se ter chegado à definição de trajetórias demarcadas, quer do ponto de vista teórico quer metodológico. Situando-me desde os anos 80 no trabalho com a salvaguarda das fontes para a história da educação, na museologia da educação, no estudo do quotidiano e da herança cultural como campo de acção para uma intervenção educativa, a cultura material foi adquirindo cada vez mais importância no meu trabalho⁴.

Mas pode a herança educativa resumir-se à de cultura material escolar? E poderá esta ser caracterizada como património material? E onde situar o património imaterial? Todas estas questões nos reenviam um pedido de elucidação do conceito «herança educativa» não só na relação com a noção antropológica de património nas suas diversas vertentes mas, também, com a de cultura escolar e «cultura académica»⁵. Muitos historiadores/as da educação, brasileiros/as e portugueses/as têm escrito sobre cultura escolar e património, mas permanece ainda alguma relutância na utilização dos conceitos de *herança educativa* e de *cultura material escolar*, conceitos que temos vindo a trabalhar e que podem ser rastreados em vários textos⁶.

³ VII Congresso Brasileiro de História da Educação, Cuiabá, 2013.

⁴ FELGUEIRAS, 2015.

⁵ CRUZ & FELGUEIRAS, 2013.

⁶ FELGUEIRAS, 2004, 2005a, 2008, 2009, 2010, 2015.

Podemos sintetizar o conceito de *herança educativa* como

*o conjunto dos artefactos e dos afetos que as comunidades interligam, resignificam e que podem ser partilhados por grupos mais vastos sob a transmissão da cultura, as vivências da condição de criança/ aluno/estudante e adulto/professor/mestre, implica essa invenção da escola como circunstância de vida, espaço relacional num quadro físico e social estruturado*⁷.

Assim entendida, a herança traduz um universo de experiências, que nos permite pensar e a que podemos recorrer. A herança assume-se como o traçado de limites, definidos pelo pensado e agido e que projetam o pensável de cada sociedade. Os limites traçam o campo do pensável, criam habitus, mostram impactos de acções e omissões. Assim, podemos afirmar que o passado nos pesa, limitando o que se pode pensar, experimentar, fazer. Se tivermos tido o cuidado de preservar.

Não me expandirei na análise das dificuldades da aceitação dos termos, a que não é estranho, certamente, ser afirmado em português, pois como declara Manfred Osten, «O que se publica noutra língua que não seja o inglês... forget it!»⁸. Considero, porém, que a razão da dificuldade no emprego dos conceitos por parte da comunidade dos historiadores da educação radica em questões mais estruturais: o lugar ocupado pela cultura material na investigação histórica em geral e suas formas de abordagem; o uso generalizado do termo património, que tornou desnecessária a delimitação do conceito; uma aproximação interdisciplinar com a sociologia e um retardamento de igual diálogo com a antropologia; o desenvolvimento recente dos estudos culturais; o próprio percurso da historiografia educacional, com a delimitação de áreas e temas mais prementes e suas respectivas fontes.

O facto de, só no final dos anos 80 do século XX, as práticas escolares e o interior da escola terem merecido uma atenção especial na história da educação determinou o lugar que a cultura material escolar ocupa nas investigações e sua abordagem. Tudo isso acabou por gerar dois contextos básicos nos quais se desenvolvem a investigação historiográfica da educação: as fontes utilizadas são essencialmente escritas e estão nos arquivos, nas bibliotecas, em acervos pessoais ou na Internet; ou a investigação faz uso de fontes variadas (das orais, às escritas e aos artefactos) e compreende contextos muito diversificados conhecidos pelos investigadores como tendo em comum a desorganização, a falta de apoio técnico e de condições de conservação.

No primeiro caso a atitude do/a historiador/a é tranquila, questionando a qualidade ou a (in)completude das descrições arquivísticas, o apoio que os técnicos prestam e a maior ou menor facilidade de acesso. As fontes, enquanto objectos

⁷ FELGUEIRAS, 2005b.

⁸ OSTEN, 2008: 52.

patrimoniais, são mobilizadas, esporadicamente, apenas em exposições. No segundo contexto assiste-se à angústia do/a historiador/a que procura salvaguardar as fontes, investindo energias na sua inventariação, descrição, propostas de estruturação de museus, centros de memória –, ou simples recolha de testemunhos, nos espaços e condições possíveis. O contacto com objectos variados ou com as memórias de seus usos leva quer à intervenção, no sentido da salvaguarda patrimonial da herança educativa, quer à teorização. Ambos, contexto e contacto mais informal com fontes, favorecem uma redescoberta da relação dos sujeitos com os objectos. Considerados ora como provas/testemunhos das práticas, ora como artefactos, matéria inerte, onde se inscreve a objectivação do pensamento e dos gestos, que lhe deram origem ou uso; ora como reflexo da estrutura, do funcionamento do sistema social, servindo como a ilustração de um contexto, passam a ser olhados como mediadores, «bens para pensar», nas palavras de Tilley⁹. Neste longo processo passamos da análise do objecto em si mesmo, como artefacto ou como produto industrial – forma, processo de fabrico, proveniência, que nos revelam o «outro artefactual» – para uma análise das condições económicas, sociais, políticas e educativas da sua produção, como mercadoria e objecto de consumo, para chegarmos à consideração de que todo o objeto é uma síntese simultaneamente técnica, social e pessoal. A incorporação dos objetos «agidos» faz parte «do conjunto de mecanismos que revelam a indispensabilidade da cultura material a toda a ação – na construção recíproca de objeto e sujeito»¹⁰. É a partir deste olhar que se torna possível ultrapassar a dicotomia entre o mundo objectivo das coisas e o mundo subjectivo das práticas, pensadas estas como lugar e produto das determinações do sujeito, na relação com outras materialidades.

Esta nova abordagem da relação do sujeito com os objectos reenvia tanto para a extensão das capacidades dos grupos/sociedades como para a própria corporeidade, pela incorporação protésica do objecto no corpo dos sujeitos e o que isso implica nos gestos e no comportamento pessoal. Nas palavras de Merleau-Ponty: «A coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba»¹¹, pois ao estar articulada com a nossa existência acaba investida de humanidade. A biografia dos objetos adquire importância, uma vez que da produção, da distribuição ao consumo há usos diferenciados, que vão deixando as suas marcas na construção dos objectos e dos sujeitos. Daí poder-se falar hoje da «vida social dos objectos»¹².

⁹ LEVI-STRAUSS, *apud* TILLEY, *et al.* 2006: 2.

¹⁰ JULIEN & ROSSELIN, 2005: 85-86.

¹¹ MERLEAU-PONTY, 1999: 429.

¹² APPADURAI, 2003.

Esta digressão pelos objectos enquanto materialidade que resiste e permanece, permite-nos elucidar o conceito de herança educativa como síntese dessa dicotomia sujeito e objecto, das memórias e dos esquecimentos, das tradições legitimadas e das subalternizadas na análise histórica da educação. A herança educativa é uma *herança sem testamento*, na medida em que o passado nos aparece fragmentado, sem um mapa de leitura predeterminado¹³. Faz parte do mundo constituído que nos pré-existe, feito de artefactos, de materialidade, de conceitos e de relações sociais, que nos constituem e em que nos inserimos enquanto seres biológicos e sociais. Nesse sentido ela é material/patrimonial e imaterial/relacional/conceptual. Reenvia ao mundo das práticas como das utopias pedagógicas e da materialidade. Para a sua abordagem exige um propósito interdisciplinar, um trabalho de fronteira onde a troca, a colaboração, o imprevisível, os sobressaltos e o insucesso estão presentes ou são possíveis. Simultaneamente coloca-nos perante velhos e novos desafios: na investigação e na salvaguarda das fontes.

VELHOS E NOVOS DESAFIOS NA PRESERVAÇÃO DAS FONTES DA EDUCAÇÃO

Desde o século XIX que as fontes, nos seus diversos suportes eram enviadas e reenviavam-nos, enquanto investigadores/as para três instituições de guarda tipificadas: arquivos, bibliotecas, museus. Cada uma destas instituições preservava respetivamente documentos, livros e objectos (artísticos ou de carácter etnográfico). O Museu de Etnologia e História do Porto, que funcionou no Palácio de S. João Novo entre 1945 e 1992, continha um pequeno apontamento sobre a escola primária (carteira, lousa, etc.). Era a exceção no panorama dos museus portugueses, pois a museologia não deu qualquer importância à actividade educadora, de um modo geral. Ainda no início do século XXI, pessoas com grande responsabilidade no campo da museologia no país consideravam que não se podia musealizar os objectos das actividades educativas!... Atitude esta, que ia ao arrepio do que muitos professores e investigadores sentiam como verdadeiramente urgente – a salvaguarda dos artefactos da acção educativa, em acelerada transformação.

Supostamente, os arquivos das entidades da tutela do sistema educativo estariam a guardar de forma adequada essa documentação. Em Portugal, onde a burocratização crescente da sociedade armazenou, ao longo de décadas, documentação administrativa, não havia qualquer interesse em juntar outro tipo de

¹³ ARENDT, *apud* ALMEIDA, 2016: 126.

artefactos. Assistimos, assim, ao levantamento de existências e à recolha, por parte do Museu da Ciência, de algumas espécies de instrumentos científicos dos antigos laboratórios de física e química existentes em algumas escolas secundárias. Porém, na grande maioria os materiais permaneceram nas escolas, mais ou menos ignorados por professores e estudantes, uma vez que o avanço da ciência e as alterações curriculares foram tornando esses materiais obsoletos. Eram olhados como curiosidades, que ocupavam espaços que faltavam, quando a pressão demográfica se fazia sentir nas escolas. Da parte da tutela a insensibilidade foi e tem sido quase que absoluta¹⁴. A memória das instituições tem ficado deste modo ao acaso de vicissitudes de todo o género.

Perante este facto do abandono das fontes e desconhecimento e desvalorização da herança educativa, duas tendências se desenvolveram na investigação: uma defende que se deve deixar os espólios nas instituições que lhes deram origem, fazer o seu inventário e organizar uma sala, vitrinas ou mesmo salas de memória nas escolas; outra considera que na maioria dos casos não há condições nas escolas, nem físicas nem humanas para que essa conservação, estudo e valorização sejam feitas. Defende que se devem organizar espaços especializados onde se possa recolher, inventariar, descrever, tratar, conservar e devolver às escolas e ao público em geral a herança educativa, como parte integrante e sem dúvida muitíssimo importante da cultura e do estudo das sociedades atuais. Esta atitude implica políticas de preservação articuladas a diferentes níveis, com a criação de instituições compósitas de novo tipo. É nesta última tendência que eu própria me incluo, tendo em conta a realidade portuguesa, o fecho de escolas, venda, reutilização ou reformulação arquitectónica, acompanhado com a desorganização de arquivos, descarte indiscriminado, sem qualquer acompanhamento técnico e conseqüente destruição do corpo da memória histórica. Estes constituem sem dúvida os velhos desafios.

Acresce ainda uma atitude, que designarei por digital virtual, característica de muitos dos decisores institucionais. Uma visão meramente administrativa, que procura sobretudo transpor para o campo virtual (INTERNET) uma narrativa institucional, onde imagens de objectos, documentos, de pessoas e suas memórias individuais se cruzam, de forma a construir uma imagem identitária e de marketing diferencial. Nesta tendência dos decisores, tudo o que seja gastos com organização, conservação estão claramente descartados, o que se traduz no contínuo abandono das fontes. Esta situação remete quer para os velhos desafios quer para os novos, que caracterizam já o tempo presente e serão prementes para a investigação histórica nas próximas décadas.

¹⁴ Ressalvamos como exceção os Ministros da Educação Marçal Grilo, Augusto Santos Silva e a Secretária de Estado Ana Benavente.

O que designamos como velhos desafios tem a ver com a organização, descrição técnica, conservação e disponibilização ao público do corpo da memória coletiva – o corpo físico, extenso da documentação em diferentes suportes e de outros artefactos. A existência de normativos contraditórios ou pouco articulados, que tendem a ignorar a importância deste corpo de materiais; a falta de pessoal técnico nas instituições, para levar a cabo as actividades necessárias; a identificação simbólica de coisas velhas com pó, lixo e sua desvalorização assim como dos estudos históricos, faz com que gerações de historiadores se debatam recorrentemente com a necessidade de organizar e reclamar a preservação deste corpo de memória colectiva. Paraphrasing Osten¹⁵, os processos de dissolução geram uma cultura da conservação, como forma de compensação necessária.

Poderíamos ser levados a afirmar que neste campo não emerge nada de novo. Mas também aqui há novos factos, que exigem o pensar de respostas adequadas. A herança educativa, por tudo quanto acima afirmámos, congrega um conjunto de objectos indispensáveis à compreensão dos escritos (administrativos e pedagógicos, dos testemunhos orais transcritos), das concepções pedagógicas e das práticas educadoras. Pensar na guarda de todos estes materiais, de suportes vários e que implicam diversos tratamentos e cuidados de preservação, exige pensar-se em estruturas compósitas, que incluam no seu interior diferentes valências: arquivo, biblioteca, museu, sistema de disponibilização de informação. Só desta forma poderemos respeitar o princípio básico da integridade das fontes, do seu contexto. Na realidade, as diversas fontes constituem um todo articulado numa instituição, numa região, num nível de ensino. Esta preocupação em recolher, estudar e disponibilizar as diversas tipologias de fontes esteve presente no «Projecto para um Museu Vivo da Escola Primária»¹⁶ e no «Projecto para o Instituto Histórico da Educação»¹⁷. Estas duas iniciativas nos finais dos anos 90 procuravam num mesmo espaço organizar, estudar e devolver à comunidade a herança educativa. O Instituto Histórico tinha por base fundamental o arquivo, à volta do qual se articulariam as diversas valências; o Museu Vivo da Escola Primária teria como base a organização do museu com os artefactos escolares, à volta do qual tudo o mais se organizaria. Nenhum destes projectos se concretizou na sua fórmula inovadora, que consistia precisamente nesta articulação. O Projeto de Museu teria ainda um serviço educativo

¹⁵ OSTEN, 2008: 69.

¹⁶ Projeto da minha autoria, que tinha como coordenador científico Rogério Fernandes e que foi financiado pela FCT/programa PAXIS XXI. Cf. FERNANDES & FELGUEIRAS, 2000.

¹⁷ Projeto coordenado por António Nóvoa, iniciado durante o Ministério de Marçal Grilo, mas que foi de curta duração. Dele resta um serviço que está a organizar o Arquivo Histórico do Ministério da Educação. Cf. NÓVOA, 1998.

para actuar junto do público, sensibilizando para a análise dos materiais e suas diferentes leituras e interpretações.

A impossibilidade da concretização destas propostas levou os seus autores a outros esforços, mais limitados no seu âmbito mas visando a luta pela salvaguarda das fontes. É nesse sentido que organizamos e expusemos dois espólios individuais de personalidades académicas (Manuela Malpique; Rogério Fernandes), que fizemos o levantamento do espólio das escolas primárias de Gondomar e que recentemente avançámos com um protocolo, com a autarquia de Murça, para a criação de um Núcleo de Memória Escolar do mesmo concelho. O objectivo é recolher, estudar e expor a história da escolarização no concelho, nas suas diversas formas: escolarização formal e informal, numa perspectiva comunitária, contribuindo para um reforço da identidade da região. Ainda está em estudo o como organizar as fontes escritas das instituições escolares, a maior parte delas fechadas há já alguns anos e a que foram dados diferentes usos. Mas o objectivo é garantir a articulação de todas elas, o que não implica necessariamente a localização no mesmo local de todas as reservas do Núcleo de Memória. A escassez de recursos humanos e financeiros vai determinar em grande parte as soluções a encontrar.

Em localidades maiores, como é o caso do Porto, deveria ser possível instituir-se um museu/arquivo/biblioteca da educação ou de um sector de ensino, como era o caso do Projecto do Museu Vivo da Escola Primária, de âmbito regional, que ensaiasse esta nova forma de organização, mais complexa e a exigir horizontalidade ao nível do poder de decisão e transversalidade, ao nível do tratamento e do estudo das diferentes tipologias de fontes a integrar, tendo o serviço de documentação e informação uma função relevante como articulador. Uma forma de organização, em que um centro de investigação interdisciplinar desse vida e mantivesse com um ritmo certo o pulsar da instituição. O corpo da herança educativa não sobrevive sem uma investigação continuada, uma interpretação ou reinterpretação de factos, nas palavras de Marc Depaepe e Franc Simon¹⁸.

A importância que atribuímos à preservação das fontes nesta perspectiva de análise, a das relações entre sujeitos e objectos situados em contextos históricos determinados, não nos impede de perspectivar dificuldades emergentes (ou já bem estabelecidas) nas nossas sociedades, onde o discurso neoliberal tem florescido. Analisando por exemplo a transposição do discurso historiográfico para a narrativa expositiva, física ou virtual, verifica-se a presença de um conjunto de expectativas sociais, políticas e económicas, que pressionam no sentido de prevalecer um discurso linear, positivista, comemorativo e de entretenimento. A análise histórica que fende o discurso naturalizado não parece despertar grande entusiasmo de visitan-

¹⁸ DEPAEPE & SIMON, 2016.

tes de museus ou de exposições, mais orientados para uma visão comemorativa e estetizada. Nas palavras de Marc Depaepe e Franc Simon «Parece só haver lugar para uma história de «actos e de factos» à Won Ranke e um pensamento assustador, falho de interpretação e que pode estar ligado a qualquer discurso político-ideológico dominante neo-liberal»¹⁹ [nossa tradução].

Enunciados alguns dos velhos desafios que persistem na salvaguarda das fontes ocupar-nos-emos dos desafios novos, que a tecnologia e a tecnociência nos colocam na preservação da herança educativa e na produção do conhecimento histórico.

NOVOS DESAFIOS À CONSERVAÇÃO DAS FONTES E À INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA

A segunda natureza artificializada, de que fala Paul Blanquart (ver *supra*), não parece mais depender do local, do real e altera a relação das pessoas com o espaço, com o tempo, com as coisas e com o próprio corpo. O tempo real tornou-se o instantâneo do clicar do computador, da ligação à Internet. A vida dos sujeitos fica confinada aos espaços cada vez mais reduzidos da habitação mas ligada ao mundo pelo computador, pela televisão, pelo telemóvel de última geração. A viagem, como se entendia na década de 1960 torna-se impossível, como o afirmou Marc Augé²⁰, pois não se aprende mais nem na natureza nem pela sua observação direta, nem pela viagem, enquanto mecanismo de contacto com realidades novas, outras. O que não está na Internet, à distância do clic... não existe!... Para quê perder tempo a deslocar-se, a observar, a descrever? Observar o quê? Não está tudo aí, na imagem? Que se pretende mais? Não está tudo informatizado, em open access?

O sujeito passou a estar ligado por cabos, “antenado”, “conectado” a qualquer espaço, dissolvida a distância através do virtual, conduzido por fluxos instantâneos. Tudo o mais é demorado, faz perder tempo. No mundo da imediatividade, do instantâneo, não há tempo. Pensamos nas conferências por Skype, nos júris por vídeo-conferência, nas conversas por WhatsApp, nas *selfies* enviadas por msm, nos tutoriais à distância, nos conteúdos de *e-learning* e *b-learning*, anulando o tempo e o espaço, como uma promessa de ubiquidade! O espaço desterritorializa-se, desaparece, comprimido pela velocidade mas também, cada vez mais, porque não é necessário percorrê-lo, conhecê-lo como realidade física²¹. A sociedade globaliza-

¹⁹ DEPAEPE & SIMON, 2015: 3.

²⁰ AUGÉ, 1979.

²¹ BLANQUART, 1998: 156-161.

-se, atravessada por fluxos contínuos, que geram também os *integrados-excluídos*²², os fluxos dos descartáveis de toda a espécie. Na imediatividade atual não há espessura temporal. Tudo parece acontecer em simultâneo e a proximidade conseguida faz emergir as distâncias culturais, a incompreensão. Não há tempo para compreender as diferenças nem lugar para o distanciamento face ao presente e o real é progressivamente desmaterializado. As decisões, as informações circulam na intra-rede, não necessitam dos habituais suportes materiais. Na vida das instituições as atas, os ofícios, os processos individuais desmaterializaram-se, o que se traduzirá num recuo dos espaços ocupados com os arquivos, pretensão de qualquer bom gestor. Os documentos institucionais estão no servidor, na rede, na nuvem, num disco duro, algures... no sistema. Esta é a distância máxima percebida – distância sobretudo social, que torna impessoal, que hierarquiza, individualiza, circunscreve o sujeito. O sistema não se vê. Paira. Normaliza, impõe, limita – a percepção, as relações entre pares. Tem administradores longínquos, de acesso restrito, bloqueado, que remetem para um poder que se oculta, onde não se discerne claramente a responsabilidade: é o administrador capaz de conter o sistema ou é o sistema que o controla? Os links, as janelas de diálogo –, permitem pedidos de ajuda, reclamações no sentido de dizer o que não funciona, mas em caso algum para pôr em causa o sistema! A responsabilidade, quando apurada, afinal será sempre do técnico, nunca do decisor.

Esta tecno-natureza gera novas formas de relação, de controlo, novos poderes e novas hierarquias e actua sobre a própria corporeidade das pessoas, desde o carácter protésico dos artefactos que nos cercam à plastificação do próprio corpo, como forma de apagamento das marcas do tempo. Apesar de tão proclamadamente desmaterializada esta cultura gera novas materialidades: os novos suportes e meios que tornam possíveis estes fluxos e o armazenar de informações, de registos do pulsar da vida colectiva e individual. Suportes sofisticados do ponto de vista tecnológico e material, “que não se esgotam em si mesmos, mas reenviam para redes e sistemas imateriais”²³. Estes objectos tecnológicos têm durabilidade variável mas em geral curta (pouco mais de 10 anos, na maioria dos casos) e os que mais resistem entram numa constante e acelerada obsolescência. Referimo-nos quer ao *hardware* quer ao *software*²⁴. Como historiadores estamos colocados perante uma nova cultura, que altera não apenas os suportes materiais de registo do histórico mas também a forma organizacional de lhes ter acesso e, sobretudo, a forma como se pode fazer História. Estamos perante o emergir de uma nova matriz, que questiona a estrutura como pensamos e a forma como investigamos. É nesta *sociedade*

²² BLANQUART, 1998: 174.

²³ BLANQUART, 1998: 167.

²⁴ OSTEN, 2008: 73-91.

trans, que Blanquart caracteriza como globalizada, desterritorializada, atemporal, atravessada por fluxos de toda a ordem, que se pretende eficaz nas respostas às necessidades e financeiramente rentável, que se situam os novos desafios para a preservação da herança educativa. Estas sociedades, que são as nossas, em que a circulação é tudo, cultivam o esquecimento e se esvaziam de si, ao mesmo tempo que armazenam dados e externalizam a memória.

No contexto existencial em que nos situamos como historiadores da educação, os novos desafios situam-se a nível teórico e metodológico da produção do conhecimento e ao nível da formação dos jovens historiadores. Do ponto de vista da investigação deparamo-nos com o desaparecimento progressivo dos documentos físicos, resultantes das funções institucionais, pelos procedimentos de desmaterialização. Essa situação é visível também ao nível de todo o tipo de imprensa, e na vida quotidiana das pessoas. Uma vez mais, são preservados alguns aspectos financeiros e legais das instituições, em suporte de papel, apesar da pouca atenção com que são arquivados e tratados estes documentos, em geral. Dos processos de armazenamento digital desconhecemos quase tudo: onde ficam armazenados, em que suportes, por quanto tempo, com que lógica, acessíveis a quem?

A palavra de ordem a nível europeu parece ser o *open access* (inovação aberta, ciência aberta num mundo aberto), supondo ser este cada vez mais colaborativo, digital e global, apoiado em gigantescas plataformas de repositórios, de arquivos²⁵. Símbolo do progresso, a digitalização consome recursos consideráveis, que são aceites pelas comunidades como signos de bem-estar, acessibilidade, eficiência e mesmo conservação da fonte, uma vez que deixa de estar submetida a um manuseamento intenso. Na Internet circulam dados, estudos, livros e revistas – uns de acesso universal outros pagos, alguns excessivamente caros. O esforço para produzir materiais multimédia como DVD ou cassette vídeo deparou-se com a curta durabilidade dos suportes e dos sistemas que os organizam, estando muitos deles perdidos para sempre. Como esses materiais tinham entre os seus objectivos divulgar e preservar fontes, verifica-se algumas vezes o desaparecimento das mesmas, já que as fontes físicas originais não mereceram os cuidados necessários de conservação. Na esteira de Manfred Osten, podemos afirmar que está em marcha a destruição de uma cultura da recordação, de que a História faz parte, como sua memória crítica.

A digitalização em suporte informático tem permitido o acesso em larga escala a conjuntos documentais guardados em bibliotecas e arquivos, de forma rápida e cómoda, que de outro modo dificilmente seriam alcançáveis. Porém, pensada como meio por excelência de armazenamento de dados, coloca-nos perante a

²⁵ *European Commission – Speech*, 2016.

percebibilidade a curto prazo dos suportes em que é feita. Além disso, as imagens que circulam na Internet ou produzidas já para ela (revistas científicas, relatórios ou produtos de investigação de projectos em rede; etc.) não têm suportes materiais geralmente conservados. O sistema digital «dissolve a sua memória material»²⁶. Estes documentos ao serem retirados da rede ficam fora do alcance de motores de busca, são apagados. A médio e a longo prazo desaparecem como que evaporados. São descartados sem conhecermos qual é a tabela de descarte, sob que normas isso é feito. Esta situação exige uma reflexão sobre o futuro da investigação histórica, uma vez que está em causa o corpo da memória colectiva. Até onde nos vai levar a desmaterialização? Como se pode conhecer e onde estão armazenados os registos? Como foi decidido? Qual a lógica da sua organização? Como guiar-nos na pesquisa? A biblioteca tem um sistema de organização que conhecemos; os arquivos um sistema de descrição. Quais são e como podemos conhecer os princípios que regem os dados armazenados digitalmente?

A obsolescência dos suportes, quer de *hardware* quer de *software* coloca-nos perante o problema da sua acessibilidade e legibilidade. Quando Jean-François Champollion decifrou a *Pedra da Roseta* abriu caminho ao conhecimento e inteligibilidade da cultura egípcia. Esta só foi possível porque a *Pedra* continha uma tradução. Podemos considerar que ela constituiu um roteiro/programa/guia de acesso à leitura dos textos egípcios. Que roteiro temos nós para acesso aos documentos armazenados digitalmente e sua pesquisa? Que descritores deixaremos, ou nos deixam, para as futuras leituras?

Não nos deteremos aqui nos problemas do apagamento a que os dados digitais estão sujeitos, mais fáceis de intuir, para abordar a questão da sua análise. Quando se utiliza um documento, um livro a que se teve acesso por motor de busca em um qualquer sítio do mundo, alguns problemas se nos deparam: o da proveniência, da procedência, da fiabilidade da cópia digital face ao original. Estas questões são conhecidas de todos por dizerem respeito à crítica externa, mas colocam-se hoje de uma forma ligeiramente distinta. O questionamento anterior sobre a autenticidade continua válido mas alarga-se. Importa-nos sobretudo saber: onde estava/está o documento? como terá migrado, para onde e sob que forma? Além disso, não podendo cotejar a imagem virtual com o objecto material, como saberemos se está de acordo com ele? Até que ponto não lhe foram retiradas marcas de uso, de leitura, de mudança de propriedade? Elementos que inclusive são importantes para a datação, quando ela não esteja impressa! E como asseguramos que as imagens não foram modificadas? Qual a fiabilidade de uma parte significativa dos documentos digitais em circulação? A que conjunto/série documental diziam respeito? Estas

²⁶ OSTEN, 2008: 90.

questões colocam-nos perante a necessidade de uma reflexão sobre o processo de produção do conhecimento histórico.

Se é verdade que o esquecimento como a recordação estão presentes no ser humano como em todas as sociedades, o que implica um cuidado sempre específico com todas as memórias, pois elas não são totais nem absolutas, não é menos significativa esta mudança, que altera e opera no próprio terreno em que se produz a análise histórica. A acessibilidade a médio e a longo prazo estão comprometidas assim como as lógicas de sedimentação histórica, que permitem o acesso ao sentido dos documentos/monumentos²⁷. A própria alteração de documentos e a sua falsificação estão mais facilitadas pelos meios digitais, ao mesmo tempo que a investigação, a análise estão complicadas, pela dificuldade em dominar os conhecimentos técnicos que as originam e que estão em constante mutação. Simultaneamente, o objecto como condensação de formas, usos, sentimentos e relações sociais desaparece e com ele, a relação com o real vivido tende a perder densidade, a cor, o cheiro e a espessura do tempo. Tudo aparece num mesmo plano instantâneo da imagem, como um puzzle organizado segundo uma racionalidade tecnológica, de onde se apagou a sociedade e as pessoas, ficando apenas um espectáculo de factos e memórias. Estas surgem plastificadas, retocadas, sem as marcas do tempo, prontas a serem consumidas. Memórias parcelares, comemorativas e de entretenimento são uma reificação do poder, tornado invisível pela tecnologia que utiliza, para melhor penetrar tanto no subconsciente individual quanto na memória colectiva. São também alvo fácil de interpretações truncadas, branqueadas ou escurecidas para fins outros – de reforço dos poderes estabelecidos, ao serviço do marketing cultural, ou como fundamento para acções violentas, que se pretendem instituintes de novas ou imaginárias identidades. A amnésia histórica não se dá sem riscos para as sociedades que vivem e fomentam o presentismo.

Ao nível da formação dos jovens historiadores surgem também novos desafios. Jovens que cresceram com os meios digitais à sua disposição, que usam a Internet quase sem filtro entre o eu e a imagem que projectam de si, são conduzidos pelos fluxos de informações e imagens, que as ligações em rede possibilitam. Para eles as bibliotecas são os repositórios, as bases de dados. Surge um primeiro problema: o que não existe digitalizado seguramente não existe para eles!

A perícia de utilizador da Internet não corresponde a um poder de análise crítica da proveniência da documentação ou da sua hermenêutica. No primeiro caso ajuda a anular a percepção do tempo e a referência a uma obra ou à sua reedição tende a aparecer anulada e a ser desconsiderada na análise. O mesmo

²⁷ LE GOFF, 1985.

acontece a diversos documentos, imagens, artigos ou estudos disponibilizados na internet, sem datação, que são lidos como fossem todos da mesma época, tivessem o mesmo valor informativo e o mesmo peso de “verdade científica”. De igual modo, apresentam dificuldade em identificar o que são resultados recentes da investigação e a confrontar informações díspares e contraditórias que circulam *online*. Habitados que estão a colocar perguntas nas redes sociais, têm tendência a fazer consultas aos serviços de arquivo sobre dados específicos e a considerar como certas e indiscutíveis respostas de funcionários, desconhecendo qual a competência destes sobre os assuntos em foco ou sobre a forma como respondem aos utilizadores. São muitas vezes motivos suficientes para desistirem de pesquisas, que exigem tempo e deslocações.

Sem negar a importância da partilha de informações, que as redes sociais permitem e que são valiosas na identificação de atores sociais, informações e documentos, há contudo necessidade de enfatizar a importância do conhecimento direto das fontes, dos arquivos, museus e bibliotecas, dos espólios mais diversos e da guarda cuidadosa dos registos orais, de entrevistas, gravações fílmicas e fotográficas. Há ainda que enfatizar e analisar do ponto de vista teórico e metodológico concreto, as questões que surgem na utilização do digital, alargando o questionamento da proveniência e da fiabilidade das fontes, dos seus trajectos e localizações.

A INTERVENÇÃO E SEUS LIMITES

A herança educativa constitui um conjunto de recursos herdados que devem estar ao serviço das pessoas. Para isso devem ser objecto de uma «conservação integrada»²⁸, valorizados e transmitidos às pessoas, como parte do seu direito de participação, como cidadãos, na vida cultural. A salvaguarda de qualquer herança cultural está no conhecimento prévio e informado da sua importância como fonte de informações, como exemplar prototípico de um contexto ou de uma época. É o conhecimento informado, o estudo, muitas vezes a afectividade, que permitem identificar um bem como portador de um valor individual, colectivo, social. Sem esse reconhecimento não há atribuição de valor. A responsabilidade como investigadores e cidadãos passa pela nossa capacidade em dar visibilidade, estudando, valorizando, dando a conhecer, sensibilizando, formando novas gerações de historiadores. Como pessoas a nossa responsabilidade é limitada a um raio de acção de extensão variável. Contudo, impõe-se que colectivamente se assinalem

²⁸ MARTINS, 2009: 25.

os perigos e as dificuldades que surgem no horizonte, que se pense alternativas ou, pelo menos, se definam estratégias colectivas que contribuam para a resolução dos problemas já identificados. No caso da preservação há que pugnar pela conservação séria dos arquivos físicos, exigindo aplicação de procedimentos técnicos de tratamento e evitando redundância de documentos. Simultaneamente, há que desenvolver um trabalho interdisciplinar com as Ciências da Documentais e da Informação, com a engenharia informática, de modo a conhecer a forma como as instituições estão a desmaterializar os seus procedimentos internos. Exigir uma informação pública para os investigadores sob as formas de acesso e de como serão guardados a médio e longo prazo diferentes conjuntos de documentação. Garantir que as instituições conservem um exemplar funcional de *hardware* e *software* tornado obsoleto, que permita a leitura de documentos não transpostos para sistemas mais atuais.

Tendo em conta que existe a todos os níveis uma focagem social no digital, que atrai recursos e aplausos e limita o espaço físico e o tratamento disponibilizado às fontes materiais, ao mesmo tempo que grandes massas documentais estão em risco, compete-nos a tentativa de propor a criação de novas instituições capazes de recolher, salvaguardar, estudar e expor a herança educativa de nível local, e regional, por ser a que se encontra em maior risco de desaparecimento. Nesse processo devemos, quanto possível, envolver jovens investigadores como parte do seu plano de formação. Não amamos o que desconhecemos, não salvaguardamos o que nos é indiferente. A nossa responsabilidade não termina aqui. A herança educativa faz parte do nosso viver em conjunto, da construção da identidade colectiva. A sua análise deve constituir uma narrativa que desvele o funcionamento social, que procure dar voz aos silenciados, aos esquecidos, tendo em conta a importância dos documentos. Nesse processo, nem a todos é dada a palavra e na educação os documentos têm geralmente origem no poder ou seus representantes, apagando-se os grupos, as tensões e outras forças em presença. A função social da História da Educação é o questionamento do sistema educativo nos seus diversos níveis e esferas. Procurar analisar e compreender as forças impulsionadoras do processo educativo, as que o recusam ou temem e examinar o contributo da educação no humanizar das sociedades. Neste processo há que ter algum recuo face a uma abordagem da História como mera celebração memorialista, recusar a sua instrumentalização ao serviço do conformismo do presente vazio, do instantâneo. Estas são algumas das nossas responsabilidades e também os nossos limites.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Davi da Costa (2016) – *Hannah Arendt e Walter Benjamin: História, memória e narrativas perdidas*. «Filosofia e Educação». Campinas, SP, Vol. 7 (3), p. 114-138. ISSN 1984-9605.
- APPADURAI, Arjun, ed. (2003) – *The social live of things. Commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge Univ.Press.
- AUGÉ, Marc (1979) – *L'impossible voyage. Le tourisme et ses images*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- BLANQUART, Paul (1998) – *Une histoire de la ville: pour repenser la société*. Paris: Éditions La Découverte et Syros.
- CRUZ, Marcia Terezinha; FELGUEIRAS, Margarida Louro (2013) – *Aproximações à cultura acadêmica universitária na perspectiva coimbrã e sergipana (de 1950 à actualidade)*. «Exedra. Revista Científica». N.º Temático. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, p. 40-58. ISSN 1646-9526. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/>>. [Consulta realizada em: 01/12/2016].
- DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank (2016) – *It's all about interpretation: discourses at work in education museums. The case of Ypres*. In SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc, eds. – *Educational Research: Discourses of Change and Changes of Discourse*. Springer International Publishing, p. 207-222. DOI: 10.1007/978-3-319-30456-4_15.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2004) – *Educational Heritage: The School Buildings. A travelling through the times and cultures*. In SACCONI, Claudia, ed. – *ICT and communicating cultures*. Roma: Aracne Editrice/Università degli Studi del Molise, p. 255-260.
- (2005a) – *Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa*. «PRO-POSIÇÕES», v. 16, n.º 1 (46), p. 87-102.
- (2005b) – *Inventariando a Escola do Futuro revisitando o Passado*. In FIGUEIREDO, Betania; VIDAL, Diana G. org. – *Dos Gabinetes de curiosidades à Museologia Moderna*. Belo Horizonte; São Paulo: Argvmentvm, p. 177-202.
- (2008) – *Sharing European Cultural Heritage*. In FERREIRA, António Gomes; FELGUEIRAS, Margarida Louro, org. – *Buildings telling European Heritage. Pedagogical Perspectives. EubuildIT: a proposal for teachers and students*. Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – CEIS XX, p. 43-56.
- (2010) – *Cultura Escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica*. In FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo, eds. – *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 17-32.
- (2015) – *Para uma fundamentação da cultura material das práticas educativas*. In Sá, Elizabeth F.; Simões, Regina H.S.; Neto; Wenceslau G. (Org.) *Circuitos e Fronteiras da História da Educação*. (169-185). Vitória (Br.): EDUFES/SBHE.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro, org. (2009) – *Inventariando a escola nos arquivos escolares de Gondomar*. Gondomar: Câmara Municipal de Gondomar. ISBN: 9789728614140.
- FERNANDES, Rogério; FELGUEIRAS, Margarida Louro, orgs. (2000) – *A Escola Primária: entre a imagem e a memória*. Porto: Projeto “Museu Vivo da Escola primária”/Praxis XXI.
- JULIEN, Marie-Pierre; ROSSELIN, Céline (2005) – *La culture matérielle*. Paris: Editions La Découverte.

- LE GOFF, J. (1985) – *Memória*. In *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, vol. 1.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (2009) – *Património, Herança e Memória: a cultura como criação*. Lisboa: Gradiva.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1999) – *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes. 2.^a ed.
- NÓVOA, António, org. (1998) – *Instituto Histórico da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OSTEN, Manfred (2008). *La memoria robada: los sistemas digitales y la destrucción de la cultura del recuerdo. Breve historia del olvido*. Madrid: Ediciones Siruela.
- TILLEY, Christopher, et al. (2006) – *Handbook of Material Culture*. Londres/Califórnia: Google Books, Sage Publications.

NOTAS BIOGRÁFICAS

JUSTINO MAGALHÃES – Historiador da Educação, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Coordenador da Área de Investigação e Ensino de História e Psicologia da Educação, Co-Coordenador do Curso de Doutoramento em História da Educação. Domínios de investigação e publicação: História da Educação e da Escolarização; História da Alfabetização; História do Livro Escolar; História das Instituições Educativas; História do Local e do Município Pedagógico.

DIANA GONÇALVES VIDAL – Professora titular em História da Educação e vice-diretora na Faculdade de Educação, bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq nível 1C, membro do Comitê Executivo da ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) (2014-2017) e editora chefe da *Global Histories of Education*, coleção criada pela ISCHE em colaboração com a Palgrave Macmillan. Desde 1996, exerce a coordenação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE). Em 2008, passou a integrar o Conselho Científico Internacional do CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar, Espanha). A sua investigação em História da educação tem ênfase em cultura escolar, escola nova, práticas escolares de leitura e escrita, historiografia, história conectado e circulação internacional de modelos e práticas pedagógicas. Publicou em 2013 seu primeiro livro infantil, intitulado *Flora*. Em 2015, saiu o segundo, *Memel*.

MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA – Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde está vinculado ao Departamento de Ciências Aplicadas da Educação, ao Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação – GEPHE, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social. Atualmente a ênfase dos seus estudos recai sobre a História da Educação e a Teoria Social Contemporânea, atuando principalmente com os seguintes temas: história da educação social, história dos tempos livres, corporalidade/educação do corpo, história das disciplinas escolares e do currículo, história da escolarização e

cultura escolar, currículo e práticas escolares, história da educação dos sentidos e das sensibilidades. Coordena o Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades – NUPES. É bolsista em produtividade do CNPq.

JORGE RAMOS DO Ó – Doutor em História da Educação pela Universidade de Lisboa e mestre em História Contemporânea pela Universidade Nova de Lisboa. Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e professor Convidado da Universidade de São Paulo, Brasil. Tem escrito sobre análise do discurso história política, histórica cultural e das mentalidades, especialmente durante o período do Estado Novo, e também sobre história da educação e da pedagogia, num período mais longo e que se estende de meados do século XIX a meados de Novecentos. Orienta um seminário de pós-graduação sobre as articulações entre leitura e escrita. Preside à Comissão Científica do Doutoramento em Artes (Artes Performativas e da Imagem em Movimento) da Universidade de Lisboa e do Instituto Politécnico de Lisboa. Co-director do Doutoramento em Educação Artística oferecido pelas Universidades do Porto e de Lisboa. Editor de *Sisyfus – Journal of Education*.

TERCIANE ÂNGELA LUCHESE – Licenciada em História (UCS), mestre em História do Brasil (PUC/RS) e doutora em Educação (UNISINOS). É professora nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Coordena o grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). É presidente da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) no biênio 2015-2017. Pesquisadora do CNPq.

DAVID JUSTINO – Licenciado em Economia, pós-graduado em História Económica e Doutorado em Sociologia, é actualmente Professor Associado com Agregação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e investigador do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, onde coordena a área de estudos de educação.

A sua reflexão tem incidido nos últimos anos sobre as temáticas da sociologia da educação e da sociologia histórica da modernidade em Portugal. Publicou em torno destas duas temáticas os livros *Difícil é Educá-los* (FFMS) e *Fontismo, Liberalismo numa Sociedade Iliberal* (D. Quixote. Leya).

Recebeu o Prémio Gulbenkian de Ciência 1987 (Ciências Sociais e Humanas). Foi Ministro da Educação do XV Governo Constitucional (2002-2004). Foi assessor para os Assuntos Sociais do Presidente da República. Preside ao Conselho Nacional de Educação.

ÂNGELA DE CASTRO GOMES – Professora titular da Universidade Federal Fluminense, professora emérita do Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas e professora visitante nacional sênior na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. É pesquisadora A-1 do CNPq, sendo autora de artigos e livros como *A invenção do trabalho* (2005, 3a ed.); *Burguesia e trabalho* (2014, 2a ed.) e com Fernando Teixeira da Silva, *A Justiça do Trabalho e sua história* (2013). Também coordenou projetos que resultaram em livros, entre os quais *Direitos e Cidadania* (2007, 2 Vol.) e *Olhando para dentro: 1930-1964*, da Coleção Brasil Nação (2012, volume 4).

MARGARIDA LOURO FELGUEIRAS – Licenciada em História pela FLUP e Doutora em Educação pela FPCEUP, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordena a área de Herança Cultural, do mestrado em Ciências da Educação e o GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia do Centro de Investigação e Intervenção Educativas-CIIE. Investiga o quotidiano escolar em particular o dos internatos; a história e escolarização da infância pobre, o corpo na educação, os edifícios e a rede escolar, a formação de professores e o sindicalismo docente, formação informal e sindicalismo das empregadas domésticas, a museologia da educação, a historiografia da educação, o ensino da história. Privilegia como abordagens a História Social da Educação, a cultura material escolar, a herança cultural e a museologia. Nos últimos anos tem-se dedicado também ao estudo do pacifismo e da utopia em educação. Foi coordenadora da Secção de História da Educação da SPCE, professora convidada da USP, avaliadora da FCT e colaboradora assídua com várias Universidades e revistas científicas brasileiras. Coordena o grupo português da rede europeia SPECIES. Integra a equipa do projeto História da Misericórdia do Porto.



INVESTIGAR, INTERVIR E PRESERVAR EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES
JOAQUIM PINTASSILGO

