

HISTÓRIA, INSTITUIÇÕES ESCOLARES E GESTORES EDUCACIONAIS¹

José Luís Sanfelice²

Senhores e senhoras gestores e gestoras educacionais, é um prazer ter a oportunidade de apresentar-lhes os apontamentos e as reflexões que se encontram a seguir, com o objetivo de estabelecermos uma interlocução sobre o tema proposto.

Minha apresentação divide-se em cinco pequenos tópicos que, espero, estejam suficientemente articulados para facilitar o entendimento das considerações arroladas.

1. Sobre as mudanças no campo da historiografia

A historiografia, já há algumas dezenas de anos, vem se fragmentando ou, como querem alguns, vem se especializando. Eu me acostumei a dizer que a fragmentação e a especialização não são bons princípios para a ciência da história, mesmo reconhecendo que elas acontecem de forma quase hegemônica tanto na produção da pesquisa histórica, como na atualidade. Na verdade, tornei-me um adepto de um princípio epistemológico que passou a estar sob suspeita entre muitos seguidores da denominada 'nova história'. Qual?

Dilemas à parte, e apenas em termos de constatação, vale lembrar, entretanto, que se ampliou muito o campo de pesquisa com o qual os pesquisadores da história passaram a se ocupar. Nada tenho a opor, portanto, contra a história das mulheres, dos marginais e das massas; a história rural, urbana, da religião, da vida privada etc.

Na mesma onda, até batizada por alguns de *pós-moderna*, também se multiplicaram os tipos de abordagens: micro-história, história regional, história local,

¹ Curso de Especialização para Gestores do Sistema Público Estadual de Educação – São Paulo – S.P., Primavera de 2005.

história quantitativa, dentre outras. As dimensões, por sua vez, são inúmeras: história social, demográfica, econômica, política, cultural e assim por diante. Veja-se, por exemplo, a tentativa feita por Barros (2004) de mapear um pouco este quadro ao qual me refiro.

Todo este alargamento de objetos, fontes e abordagens da pesquisa histórica veio acompanhado de uma crescente, e cada vez mais contundente, crítica à historiografia considerada, acima de tudo, oficial. Aquela historiografia dos fatos políticos, dos heróis das elites e dos vencedores poderosos. Ou uma crítica àquela historiografia baseada em fatos apresentados rigorosamente em uma certa ordem cronológica e com os quais se relacionam alguns personagens isolados.

Como um bom exemplo do tipo de historiografia que se passou a condenar, encontra-se aquela História do Brasil em que certos acontecimentos isolados são abordados em função de um determinado sujeito: o “descobrimento” do Brasil e Pedro Álvares Cabral; a vinda das Cortes portuguesas em 1808 e D. João VI; a “Independência” e D. Pedro ou a Proclamação da República e o Marechal Deodoro. Uma historiografia narrada sem contexto.

A crítica, parece-me, é procedente.

2. Sobre as mudanças no campo da historiografia da educação

A historiografia da educação, um campo mais recente da pesquisa científica acadêmica, vive um processo semelhante àquele que ocorre no fazer geral de toda a historiografia. Ela também se fragmenta e se reparte em especializações. Temos, no caso, exemplos que se multiplicam. É possível, nesse campo, estudar-se de políticas educacionais até a memória de um docente. Dos níveis e modalidades de ensino à história do livro, tudo é permitido. O imaginário de ex-alunos e a história das instituições, da educação indígena, dos negros, das mulheres; do mobiliário, da arquitetura escolar, dos métodos pedagógicos, do currículo e das idéias pedagógicas, nada fica fora das investigações dos atuais pesquisadores da história da educação. Veja-

² Professor Titular em História da Educação do Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE), da Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR.

se como indicativo recente a publicação caleidoscópica organizada por Stephanou & Bastos (2004).

Há um movimento em busca do particular, do específico, e com recortes cada vez menores, estranhamente na contramão de toda a globalização econômica e do discurso hegemônico neoliberal.³ De qualquer maneira, não é um comportamento específico da historiografia educacional brasileira ou da historiografia brasileira. Ele ocorre em âmbito mundial e veio se delineando ao longo de todo o século XX.

3. A historiografia das instituições escolares

Este tipo de historiografia ganhou alento e novas roupagens nas últimas décadas, provavelmente em decorrência do que anunciei anteriormente. Trata-se de um novo modismo? Por parte de alguns talvez sim, mas por parte de outros com certeza não.

Então a questão que precisa ser colocada é a seguinte: por que fazer a História das Instituições Escolares, ou mais precisamente: por que fazer a História de uma Instituição Escolar? A resposta não é muito simples. Mas vamos buscá-la. Consideremos:

- a) As unidades escolares pertencem a redes de escolas. Na rede pública, por exemplo, temos a rede municipal, a estadual e a federal. Não estou usando o conceito de sistema propositadamente. De forma paralela, temos também a rede privada;
- b) as unidades escolares se distribuem por diferentes níveis de ensino: da educação infantil até as instituições de ensino superior que desenvolvem Programas de Pós-Graduação;
- c) as unidades escolares também se dedicam a várias modalidades de ensino: consideremos, por exemplo, as escolas técnicas ou as escolas de ensino de línguas, os CELs da rede pública.

³ Pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, ou seus colaboradores, trataram dessas e de questões semelhantes em: Lombardi, J. C. (org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000; Lombardi, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

Só estes pontos já me autorizam a concluir que há um amplo universo diferenciado de instituições escolares.

Mas não é só isso!

- d) As instituições escolares têm também uma origem quase sempre muito peculiar. Os motivos pelos quais uma unidade escolar passa a existir são os mais diferenciados. Às vezes a unidade escolar surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confeccionais ou de empresários. A *origem* de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas.
- e) As instituições escolares são ainda muito distintas entre si porque são freqüentadas por públicos bastante desiguais. Não somente quando esta diferença é a da idade cronológica dos alunos, como, por exemplo, os alunos da educação infantil ou os alunos do ensino superior. Há também a diferença em suas procedências espaciais ou sócioeconômicas. São alunos de um determinado bairro, de uma determinada região e alunos que, em cada instituição, pertencem em sua maioria a uma mesma classe social.
- f) O público de uma instituição escolar traz para dentro dela uma certa cultura e um conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar oficial. Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar.
- g) As políticas educacionais oficiais também não entram nas unidades escolares da mesma maneira. Há múltiplos entendimentos a respeito delas. Há diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, essa materialização é impar.

Enfim, são inúmeros os exemplos além desses, e que poderiam ainda serem citados, para se dizer que uma instituição escolar determinada, que ocupa um espaço geográfico específico, que se expõe para a sociedade desde a arquitetura de seu prédio, quase sempre uma denúncia da sua idade, *tem sua identidade própria*. A identidade de uma instituição escolar a torna singular.

Face a essas últimas observações, é pertinente provocar a reflexão com algumas indagações: os gestores escolares conhecem as origens das unidades escolares em que atuam? Cada um deles saberia explicitar a singularidade da instituição escolar em que trabalha? Que essa singularidade pode se alterar ao longo dos tempos, em decorrência de vários fatores? Todos teriam conhecimento disso?

4. Por que fazer a história das instituições escolares?

Voltemos, então, à pergunta que, de fato, orientou nossa exposição: por que fazer a história das instituições escolares? Os historiadores, dentre outras razões, apontam que suas preocupações não são apenas as de registrar o passado e/ou o presente, por meio de uma narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la. A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade.⁴

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas. Mas o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído?

Muitos de nós talvez aqui nos surpreendamos. Qual é o significado de instituir? O *Dicionário Houaiss* (2001) nos informa: dar formação; educar; instruir ... criar; fundar ...

Então, podemos dizer que se produz um trabalho historiográfico das Instituições Escolares para interpretar o sentido daquilo que elas formaram, educaram, instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade.

⁴ ARAÚJO, J. C. S. e GATTI JR., D. *Novos temas em História da Educação Brasileira*. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

O trabalho maior do historiador, entretanto, é compreender a relação do singular com o geral, mas essa é uma questão que, no momento, fica só anunciada, embora seja imprescindível enfrentá-la quando se faz pesquisa historiográfica. Nenhuma Instituição Escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros.

Então é óbvio: a história de uma instituição escolar não traz o sentido que ela realmente tem, se for tomada de forma isolada de todo o contexto.

5. A história das instituições escolares e os gestores educacionais

Pelo exposto, é possível concluir o quanto é fundamental que os sujeitos gestores das instituições escolares conheçam a história das suas unidades profundamente. Não se trata de um diletantismo. Como diz o extraordinário historiador Hobsbawm (1998, p. 23 e 30): “O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. Ou: “... o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma”.

Por último, é importante ressaltar que, para se fazer pesquisa historiográfica, se depende essencialmente de fontes. As instituições escolares, salvo pouquíssimas exceções, não têm a cultura que leve a uma política de preservação de fontes. É bastante difundida a imagem do arquivo morto como um amontoado de papéis, caixas velhas, em cubículos, porões ou banheiros quebrados. A poeira, a umidade e as traças são as causas mais constantes de deterioramento desse tipo de material.

Por outro lado, embora os documentos escritos oficiais sejam importantíssimos para a pesquisa historiográfica, hoje a concepção de *fonte* está muito ampliada. Trabalha-se com fotos, com filmes, com cadernos escolares, com livros didáticos, com mobiliário escolar, com plantas de prédios, com o material didático, com

diários, com os apontamentos pessoais, com correspondência particular e com uma infinidade de outros materiais que são tratados como fontes.

Torna-se necessário um empenho, cada dia maior, para que se criem condições objetivas para uma política de preservação das fontes. Preservadas, tais fontes possibilitarão ao historiador ir em busca da explicitação da singularidade e da identidade histórica das instituições escolares. A instituição que institui, e já vimos o significado disso, não pode atirar ao lixo parte do instituído, ou seja, a sua própria história.⁵

E, como iniciei esta reflexão dizendo que a fragmentação e a divisão em especialização não são bons caminhos para a ciência da história, é preciso ressaltar que a história das instituições escolares é a história da própria educação - e não uma mera subdivisão dela. Como toda parte se relaciona com o todo, ao compreendermos uma instituição, amplia-se a possibilidade de compreensão da Educação.

Se estivermos convencidos disso, os gestores serão estratégicos no auxílio da construção de uma história da educação brasileira, quer como agentes – como já o são, quer como sujeitos imbuídos, também, do papel de historiadores.⁶

Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JR., D. (orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira*. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

BARROS, J. D'Assunção. *O campo da história*. Especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HOBBSAWM, E. *Sobre História*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.

LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em educação*. História, Filosofia e Temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

⁵ Cf. LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.): 2004.

⁶ SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. (orgs.): 1998.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *História e História da Educação*. O debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Séculos XVI – XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.