

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO¹

Dermeval Saviani²

Observando a programação da Jornada Sul do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) verifico que, na sua estrutura organizacional, foram previstas três Mesas Redondas tendo como tema central a questão das fontes. À vista do convite que recebi para participar exatamente da primeira dessas três Mesas, considerei pertinente tecer algumas considerações precisamente em torno desse tema central como uma contribuição para o seu entendimento global o que, espero, possa ser útil não apenas para o desenvolvimento das discussões que se travarão nas outras duas Mesas Redondas, mas também para a continuidade de nossas pesquisas no âmbito dos diversos Grupos de Trabalho que integram o HISTEDBR e para a área de história da educação de modo geral.

Para atender ao propósito acima indicado organizei minha exposição em três tópicos. No primeiro examinarei sucintamente o próprio conceito de *fonte* considerando os sentidos da palavra em sua relação com o significado que assume no âmbito da historiografia. Num segundo momento, procurando não frustrar a expectativa quanto à inserção de minha fala na Mesa Redonda incumbida de examinar a questão das fontes no âmbito da história das instituições escolares, farei uma breve incursão nessa temática específica. Finalmente, no terceiro item, lanço para debate a proposta de formulação e implementação de uma política de fontes para a história da educação brasileira que emerge como um problema de transcendental relevância para o incremento quantitativo e qualitativo da historiografia da educação brasileira.

1. O conceito

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca

¹ Exposição na Mesa Redonda *Fontes e história das instituições escolares*, realizada na **II Jornada do HISTEDBR - Região Sul**.

² Professor emérito da UNICAMP, Coordenador geral do HISTEDBR, Pesquisador do CNPq e Professor Colaborador da USP, campus de Ribeirão Preto.

compreender. Além disso, a palavra *fonte* também pode se referir a algo que brota espontaneamente, “naturalmente” e a algo que é construído artificialmente. Como ponto de origem, *fonte* é sinônimo de *nascente* que corresponde também a *manancial* o qual, entretanto, no plural, já se liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade.

É interessante observar que, em português, a palavra *fonte* é de uso mais generalizado correspondendo a diversos contextos de elocução não tendo, propriamente, uma denominação alternativa que lhe corresponda. Com efeito, a palavra *nascente*, assim como *manancial* é usada apenas para se referir ao ponto de origem de um curso ou corrente de água. É comum, porém, se encontrar em outras línguas duas palavras referentes a *fonte*, com sentidos correspondentes entre si, mas com conotações diferenciadas. Assim, em italiano nós temos *fontana* e *sorgente* que correspondem, morfologicamente, em francês e em inglês, respectivamente, aos pares *fontaine* e *source* e *fountain* e *source*, cuja tradução literal, em português, seria *fonte* e *nascente*. Entretanto, em francês e em inglês³ essas palavras são usadas com sentidos mais ou menos equivalentes havendo, porém, uma certa linha demarcatória que faz com que *source* não seja utilizada no caso das construções artificiais como, por exemplo, as fontes ou os chafarizes das praças públicas. Já, em italiano, essa demarcação é mais nítida: *Fontana* é usada para nomear os chafarizes (*Fontana di Trevi*) e *sorgente* se reporta às fontes naturais, ainda que se admita também um uso figurado em determinadas situações. Além disso, o italiano dispõe de um terceiro termo, *fonte*, que, além de fonte de água, significa princípio, origem de alguma coisa e, especialmente no plural, documento original do qual se extraem testemunhos e dados para um trabalho histórico. Em francês e em inglês este último sentido é expresso pela palavra *source*.

No caso da história, evidentemente não se poderia falar em fontes naturais já que todas as fontes históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções humanas (não está em causa, aqui, a questão relativa a uma possível história natural). Além disso, é preciso considerar que, a rigor, a palavra *fonte* é usada em história com sentido analógico. Com efeito, não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico considerado. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte

³ Em inglês se utiliza também a palavra *spring*, cujo sentido literal se aproxima de *nascente*.

da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

Pode-se perceber, ainda, que a analogia não se limita apenas ao caráter de origem (a fonte, em sentido literal, como o lugar de onde brota a água, transposto para a historiografia no plural, fontes, como os lugares de onde brota o nosso conhecimento da história). Também o caráter de inesgotabilidade das minas de água se transpõe analogicamente para a historiografia expressando-se no sentimento amplamente generalizado entre os historiadores quanto à inesgotabilidade das fontes históricas: sempre que a elas retornamos tendemos a descobrir novos elementos, novos significados, novas informações que nos tinham escapado por ocasião das incursões anteriores.

Por outro lado, se as fontes históricas são sempre produções humanas não se podendo falar em fontes naturais, é preciso distinguir entre as fontes que se constituem de modo espontâneo, comportando-se como se fossem naturais e aquelas que produzimos intencionalmente. E nessa última categoria cabe, ainda, diferenciar entre aquelas que disponibilizamos intencionalmente tendo em vista possíveis estudos futuros, independentemente de nossos interesses específicos de pesquisa e aquelas que, não nos sendo dadas previamente, nós próprios, enquanto investigadores, as instituímos, as criamos, por exigência do objeto que estamos estudando.

No primeiro caso se encontram todas as fontes que encontramos nos vários tipos de acervos sob as mais diferentes formas. São documentos, vestígios, indícios que foram se acumulando ou foram sendo guardados aos quais recorreremos quando buscamos compreender determinado fenômeno. A rigor poderíamos, pois, dizer que a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados, as miríades de peças guardadas nos museus e todos os múltiplos objetos categorizados como novas fontes pela corrente da “nova história” não são, em si mesmos, fontes. Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido.

No segundo caso se situa o nosso empenho em preservar os materiais de que nos servimos, seja como educadores, seja como pesquisadores, tendo em vista sua possível importância para estudos futuros quando esses materiais serão, eventualmente, tomados como preciosas fontes pelos historiadores em sua busca de compreender o seu passado que é o nosso presente.

No terceiro caso estão os registros que efetuamos quando recorremos, por exemplo, a testemunhos orais, cujo registro efetuamos para neles nos apoiarmos em nossa investigação. Com isso, ao mesmo tempo em que construímos as fontes de nosso próprio estudo, as disponibilizamos também para eventuais estudos futuros.

2. As fontes para a história das instituições escolares

Quando consideramos o tema proposto para esta Mesa, referente às fontes para a história das instituições escolares, todos concordarão que a escolha das fontes dependerá não apenas do objeto e dos objetivos da pesquisa, mas também da delimitação, isto é, dos recortes efetuados. Assim, para tratar especificamente das fontes para a história das instituições escolares seria conveniente, preliminarmente, indicar as condições particulares da investigação a ser encetada. Do contrário caberia responder genericamente que as fontes para a história das instituições escolares compreendem todos os registros, dos mais variados tipos, que podemos encontrar e que, de algum modo, possam nos apresentar indícios que nos permitam compreender a história das instituições escolares. De qualquer modo, parece pertinente tecer algumas considerações de ordem geral.

A primeira observação a ser feita me parece ser a de que a escola é uma instituição educativa entre outras com as quais se relaciona em termos diacrônicos e sincrônicos. No primeiro caso se põe a questão da gênese que pode envolver a passagem, a transformação ou a ruptura entre diferentes modalidades de instituições educativas. No segundo caso se põe a questão da coexistência entre diferentes instituições que podem se complementar ou se opor, se aproximar ou distanciar.

Se tomarmos, por exemplo, o caso brasileiro vamos detectar a importância das instituições Igreja e Família no âmbito da educação que podem ser consideradas seja como precursoras da escola, seja como suportes diretos ou indiretos da escola, seja como instituições em disputa com a escola quanto à primazia educativa. Dependendo do enfoque adotado e do recorte efetuado variará não somente a escolha das fontes mas, de modo especial, a sua hierarquização.

Assim, se se pretende investigar a própria família como uma instituição educativa procurando compreender como essa instituição exerceu a tarefa educativa em relação a seus filhos verificando-se o grau em que supriu a inexistência ou a ausência da escola; ou, estando presente a escola, em que grau a família interagiu com ela no exercício da tarefa educativa, evidentemente as fontes principais desse tipo de estudo serão aquelas constituídas e guardadas nos próprios acervos familiares. Do mesmo modo, se o objeto escolhido for, por exemplo, o preceptorado entendido como uma instituição escolar em que o preceptor era contratado pelas famílias para a instrução de sua prole, os registros familiares irão se constituir em fontes indispensáveis para a sua história. Igualmente para o estudo dos colégios jesuíticos, a história da própria Companhia de Jesus vai se configurar como uma fonte importante. Se, porém, o objetivo precípuo for a reconstituição dos métodos de ensino praticados nos colégios jesuíticos, as fontes principais serão dadas pelos registros relativos à organização e aos procedimentos adotados pelos professores no trabalho com os alunos. Em contrapartida, se o objetivo for se contrapor à tese do obscurantismo pedagógico dos jesuítas (VILLALTA, 2002), as fontes principais serão aquelas que nos permitem entender as idéias filosóficas e pedagógicas dos jesuítas em sua relação com o pensamento moderno.

Outro exemplo: se o objeto é a história da escola pública, as fontes oficiais não deixarão de ter relevância. Quando, porém, se parte de evidências favoráveis à hipótese de que a negação da escola no século XIX brasileiro operada por Fernando de Azevedo (1971, p.561-612) era infundada, cabe, como fez Maria Lúcia Hilsdorf (2002) mergulhar na documentação da série *Ofícios Diversos da Capital* do Arquivo do Estado de São Paulo para identificar “os agentes, as instituições e os processos de formação e ensino” a partir dos quais se deu a construção da escolarização em São Paulo entre 1820 e 1840. Nas palavras da própria autora:

Operando um movimento de leitura desse acervo na perspectiva de uma história concreta do cotidiano material e das relações pedagógicas e sócio-educacionais, foi possível flagrar instituições e profissionais de educação e ensino, desconhecidos ou desconsiderados pela literatura azevediana, recuperar as múltiplas práticas sociais, educacionais e pedagógicas que enchem esses anos, e re-significar o que era o escolar e o não-escolar na História da Educação paulista da primeira metade do século XIX (HILSDORF, 2002, p.186).

3. Por uma política de fontes para a história da educação brasileira

Considerando-se que as fontes são o ponto de origem, a base e o ponto de apoio para a produção historiográfica que nos permite atingir o conhecimento da história da educação brasileira, releva de importância o desenvolvimento de uma preocupação intencional e coletiva com a geração, manutenção, organização, disponibilização e preservação das múltiplas formas de fontes da história da educação brasileira.

Iniciativas como a que vem sendo tomada pelo Grupo de Trabalho de Ponta Grossa, vinculado ao HISTEDBR, revestem-se de grande relevância. O referido Grupo de Trabalho vem instando junto a todas as escolas da região dos Campos Gerais do Paraná para que preservem adequadamente as próprias fontes e, caso não tenham condição de fazê-lo, que procedam ao termo de doação à Universidade Estadual de Ponta Grossa que, mediante gestão do Grupo de Trabalho, se encontra preparada para a guarda de todo material de interesse para as pesquisas relativas à história da educação dessa região. Evidentemente, na medida em que esse tipo de iniciativa fosse sendo adotado por todos os grupos de pesquisa e por todas as universidades de todas as regiões do país, estaríamos dando um grande passo no que se refere à garantia da base de apoio indispensável às pesquisas no campo da história da educação brasileira.

No entanto, sabemos que essa iniciativa, apesar de altamente meritória, não é suficiente. Isso porque, além de depender da boa vontade dos grupos e respectivas instituições, em grande medida sua viabilidade resultaria comprometida pelas deficiências de infra-estrutura que atingem tanto as escolas como os grupos de pesquisa e as instituições de ensino superior.

Acresce que, atualmente, as questões de preservação e de descarte de fontes não se referem apenas aos materiais reais, mas também aos virtuais, em decorrência da proliferação em grande escala das novas tecnologias decorrentes dos processos de informatização. Nesse contexto não é mais suficiente preservar acervos destinados à guarda de documentos físicos dos mais diferentes tipos. A preservação de informações guardadas em meios virtuais implica, indissoluvelmente, a preservação dos instrumentos que permitem a sua leitura. Nessa linha de consideração penso ser pertinente o alerta apresentado por Diana Vidal:

Os perigos da nova tecnologia, seus desafios, estão relacionados à sua rápida obsolescência. Um livro abre-se sempre à leitura. Os segredos que guarda precisam ser decifrados, mas o olhar percorre suas páginas. Os códigos de leitura necessitam ser partilhados e construídos historicamente. No entanto, seu fechamento nunca é tão completo quanto o disquete ou CD-ROM, cuja leitura deve ser sempre mediatizada por uma máquina (VIDAL, 2000, p.35).

Portanto, de nada adiantará preservar as fontes eletrônicas se, ao mesmo tempo, não forem preservadas as máquinas que permitem a sua leitura. Com efeito, dada a rápida obsolescência das novas tecnologias, poderemos nos defrontar com a situação em que dispomos de informações armazenadas em dispositivos eletrônicos como os disquetes e CD-ROM cujas máquinas de leitura, entretanto, por terem sido ultrapassadas, já não estão mais disponíveis para serem operadas.

Impõe-se, pois, a necessidade de formulação e implementação de uma política de fontes. É esta a idéia que julgo oportuno lançar para o HISTEDBR e, através dele, para a SBHE, a Sociedade Brasileira de História da Educação. Penso que já está na hora de desencadear um movimento amplo dirigido às escolas, às organizações da área de educação e aos órgãos do Estado tendo como mote a questão da política de fontes para a história da educação brasileira. Essa política deverá contemplar os critérios tanto para a definição do que preservar como do que descartar, estabelecendo as metas e os meios que permitirão assegurar a disponibilidade das fontes para o incremento das pesquisas em história da educação brasileira. Assim, não apenas cada um de nós se empenharia individualmente nessa direção. Toda a sociedade seria mobilizada tendo em vista a realização desse objetivo.

Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Fernando, (1971), *A cultura brasileira* (obras completas, vol. XIII). São Paulo, Melhoramentos/Edusp.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo, “Construindo a escolarização em São Paulo (1820-1840)”. In: PRADO, Maria Ligia Coelho e VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.), (2002), *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*, p.185-202.

VILLALTA, Luiz Carlos, “A educação na Colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos”. In: PRADO, Maria Ligia Coelho e VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.), (2002), *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*, p.171-184.

VIDAL, Diana Gonçalves, “Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.), (2000), *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, Autores Associados, p.31-43.