

REFLEXÕES EM TORNO DO TRABALHO COM FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

“Documento não fala nem no pau-de-arara”
(brincadeira que circula entre historiadores)

Geraldo Barroso *

O presente texto aspira colocar em discussão a experiência acumulada pelo autor a partir de seu envolvimento em projeto de levantamento e catalogação de fontes para o estudo da história da educação.¹ No desenvolvimento dos trabalhos da pesquisa, ao lado de diversos problemas das mais diversas ordens que surgiram e exigiam respostas (teórico-metodológicas ou mesmo de ordem prática), começaram a se impor continuamente problemas de caráter teórico que, ao nosso ver, exigiam um aprofundamento das reflexões em torno da opção de trabalho propriamente dita: as fontes.

A constatação mais evidente e que se impunha primariamente era a falta de formação específica no interior do grupo de trabalho para o trato desta questão, o caráter inédito do trabalho para a maioria dos envolvidos e, obviamente, um certo desconhecimento da literatura que cercava a questão.

Assim, o que vai adiante descrito não é, sob qualquer circunstância, produto de uma reflexão isolada, mas a tentativa de sistematização das discussões, dúvidas e descobertas que se foram fazendo ao longo da trajetória do trabalho. Essa tentativa de sistematização busca, principalmente, lançar a discussão não apenas no seio dos grupos constituídos para a execução de tal tarefa em outros estados, como principalmente, contribuir para as definições prévias que devem guiar a execução de novas empreitadas neste terreno.

* Professor Assistente do Dpto. de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação o Centro de Educação da UFPE

¹ Trata-se do Projeto intitulado “Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação em Pernambuco”. Tal projeto soma-se a outras iniciativas levadas a efeito em outras unidades da Federação com o fim de promover, ao final dos trabalhos, um Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira, aqui sob a Coordenação Geral de Prof. Dorneval Saviani, tendo a Faculdade de Educação da UNICAMP como instituição-cede do referido Projeto. O grupo de trabalho local, composto por docentes e estudantes ligados ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, incorporou-se a esse esforço nacional, assumindo seus propósitos e estabelecendo metas à nível local. Diversas formulações deste texto são reproduções, sem citação, de trechos do referido projeto

O projeto que se tinha em mente pretendia, fundamentalmente, contribuir para o melhor entendimento da educação que se faz no Brasil hoje. O levantamento de fontes era entendido como um esforço de inventariar o repertório daquilo que, até aqui, havia sido escrito sobre educação e, a partir daí, pela divulgação do elenco de fontes levantadas, possibilitar o desencadeamento de pesquisas sobre a educação brasileira, facilitando a tarefa dos pesquisadores e sugerindo inumeráveis temas/objetos de investigação. Pretendia-se, no mínimo, compor um panorama do "já dado" no passado, um esboço quantitativo da historiografia da educação brasileira.

Tal como é próprio de qualquer projeto de investigação de base histórica, sua motivação, seu desencadear encontra-se em um problema colocado pela realidade presente. O pressuposto básico adotado é de que a realidade, tal como se apresenta, é uma construção de sujeitos históricos, determinados e determinantes das relações sociais concretas engendradas pela totalidade social na qual se acham inseridos. Nos mesmos termos, a elaboração dos objetos investigativos em torno dessa realidade só podem ser compreendidos enquanto construção social, portanto histórica.

O projeto investigativo então formulado enfatiza ainda que o atual estágio da educação brasileira é produto da trajetória de ações e formulações de sujeitos históricos, somadas ao longo do tempo, no bojo da totalidade social. Seus elementos explicativos/definidores se encontram nessa trajetória mesma. Logo, desconhecer ou desprezar essa trajetória é limitar, deliberadamente, o desvelamento da realidade atual concreta. Desse modo, tratava-se de contribuir para o resgate dessa trajetória, dando o passo inicial de buscar os produtos dessa trajetória, os vestígios de concepções e ações empreendidas ao longo do tempo em torno da questão educacional. Buscar fontes significava, enfim, *fazer história*.

A definição de HISTÓRIA que havia de se ter para guiar o trabalho investigativo não foi, como se poderia supor, estabelecida previamente, mas constituída no decorrer das discussões em torno dos objetivos e da relevância social do trabalho encampado. Embora o projeto gerador da investigação não se pronunciasse explicitamente sobre a questão, a literatura disponível apontava duas correntes influentes para a concepção de História. Estas correntes - melhor dizendo, as diferenças entre elas - embasaram a fundamentação do trabalho. Apresentava-se, por um lado, a visão tradicional, dita positivista² que concebe a história enquanto sinônimo de tempo passado, imóvel, quanto ao qual nada há

² GLENNISON (1983, pág. 22) prefere a denominação historiadores cientistas ao termo "positivistas" considerado, por ele, inadequado.

a fazer senão coletar os possíveis vestígios referentes aos fatos e ordená-los cronologicamente, como forma de recuperar o passado *tal como ele aconteceu* !

Outra concepção, aquela gerada a partir das críticas de Marx a este tipo de visão, coloca a história como palco da luta de classes, o espaço construído cotidianamente pelos seres humanos no processo de produção e reprodução de suas existências. O marxismo introduz a possibilidade de produzir ou fazer história, atribuindo aos homens o papel de seus sujeitos (e não de objetos submetidos à casualidade de forças regentes dos "destinos" humanos) e avança no status epistemológico da história enquanto (re)interpretação do mundo.³

O empenho do pensamento positivo de conceder status de "ciência objetiva" à História através da concessão a ela de um *objeto* (o fato histórico), "enobreceu" os estudos históricos e contribuiu para, no final do séc. XIX, a institucionalização da história enquanto disciplina, com direito a curso nas Universidades e formação de especialistas. Essa institucionalização obrigou ao debate metodológico entre os "especialistas" e "admiradores" da História, em torno da questão da objetividade x subjetividade.

O pensamento positivo defendia veementemente a objetividade do fazer histórico ao afirmar que o real se apresentava ao observador de forma objetiva; que o passado era o que era, imutável, irrepetível, inflexível. E as histórias que se escreviam então caminhavam nessa direção: factuais, narrativas, lineares, restritas aos fatos que podiam ser efetivamente comprovados através de documentos. A objetividade, vê-se, estaria assegurada pela existência de *fontes* que permitissem afirmações conclusivas; o que não estivesse amparado em documentos não teria validade.⁴

Nestas discussões, a "objetividade do fato" e a "evidência comprobatória dos documentos" ocupavam lugar central. No entanto, como afirma Goldman

"Nas Ciências Humanas não basta pois, como acreditava Durkheim, aplicar o método cartesiano, pôr em dúvida verdades adquiridas e abrir-se inteiramente aos fatos, pois o pesquisador aborda muitas vezes os fatos com categorias e pré-noções implícitas e não conscientes que lhe fecham de antemão o caminho da compreensão objetiva".⁵ colocando em relevo o papel do historiador como sujeito que conhece e a especificidade metodológica das ciências sociais.

³ LOPES, 1988, pág. 24/28 e CARDOSO e BRIGNOLI, 1979, p. 82/85 e 440/70

⁴ LOPES, *idem*, pág. 22/23

⁵ GOLDMAN, 1978, pág. 33

Schaff contribui para essa discussão afirmando que "Não há(...) fatos brutos; estes, por definição, não podem existir. Os fatos com que lidamos na ciência, e mesmo em geral no conhecimento, trazem sempre a marca do sujeito". E continua: o fato histórico "...por um lado, do ponto de vista do seu estatuto ontológico, é um fragmento da história acontecida, da realidade objetiva, e por outro lado, do ponto de vista do seu estatuto gneseológico, o produto da interação específica do sujeito com o objeto, como em todos os outros casos da relação cognitiva(...). Não há nada que possa contradizer o materialismo gneseológico, na nossa tese sobre o fato histórico considerado como resultado, como produto da teoria..."⁶

Apesar das críticas marxistas à esta pretensão de conceder à História um caráter de "ciência exata", é necessário admitir o rigor criterioso no trato com as fontes que o positivismo nos transmitiu. A consolidação das fontes como material empírico fundamental para escrever a história residia no fato de que elas - então entendidas enquanto sinônimo de *documentos*⁷ - constituíam, em última análise, a *prova/evidência* de qualquer afirmação. Embora esse rigor desaguasse em uma concepção de trabalho do historiador como algo eminentemente técnico, ligado unicamente à coleta de documentos, colocava, corretamente, a fonte como o pólo necessário da produção histórica, o elemento com o qual o historiador dialoga e se ampara para realizar suas interpretações.

Diante do acima exposto, o trabalho de levantamento e catalogação de fontes define-se, por sua própria natureza, como um trabalho de caráter histórico, não só pela concepção de história incorporada ao propósito investigativo, como também pelo fato de que essas fontes - mais distanciadas ou mais próximas de nosso tempo - *são* históricas!

Há que observar, contudo, que o simples levantamento e catalogação de fontes para o estudo da história da educação, não cria, por si só, o conhecimento histórico. Afinal, "...o processo de elaboração da história é desencadeado, não pela existência de documentos, mas por um trâmite original, a questão colocada, que se inscreve na escolha, na delimitação e na concepção do sujeito".⁸

O historiador, como qualquer cientista, constrói seu objeto a partir de uma concepção prévia, uma teoria que precede à escolha da temática e dos materiais com os quais irá trabalhar; o historiador "...seleciona os materiais que

⁶ SCHAFF, 1979, pág. 234

⁷ Até o momento de afirmação da "Escola" dos Annales, fonte é entendida unicamente como documento escrito. As propostas renovadoras dos Annales ampliam a noção de fonte para mais além da escrita. LOPES, op. cit. pag. 27

⁸ H.J. Marrou, citado por SCHAFF, op. cit. p.231

compõem o conteúdo do fato que (ele) constituiu"⁹, visto que na produção da ciência histórica, é impossível separar o historiador dos materiais com os quais ele trabalha, num processo contínuo de interação. Reside aí a possibilidade da produção do conhecimento (a interpretação histórica): a relação entre o sujeito do conhecimento (o historiador/pesquisador) e o objeto sobre o qual se trabalha (a fonte).

Assim, diferentemente do ideário cientificista que sacralizava o "documento" como repositório objetivo da verdade histórica e resumia o trabalho do historiador à "caça" de fontes e à críticas à "veracidade" dos documentos, acreditamos que o trabalho com fontes possui pressupostos teórico-metodológicos cabíveis a qualquer tipo de investigação científica.

Coerentemente com o acima exposto que estabelece a primazia da "questão colocada" no desencadear do processo de produção do conhecimento histórico a primeira questão que se impõe é o que se busca, ou seja, a delimitação com exatidão do que se pretende.

Ora, fontes históricas não são coisas neutras; são discursos/expressões de agentes/sujeitos sociais concretos, contextualizados, submetidos a determinadas relações sociais vigentes em tempos e espaços determinados. Consequentemente, fontes são produtos permanentes das ações/reflexões humanas no cotidiano de vida social; nesse sentido, são *inesgotáveis*, tomando-se possível imaginar seu esgotamento apenas com o próprio fim da existência humana. Logo, a *delimitação* das fontes é uma exigência metodológica que se impõe a partir da própria concepção que fundamenta sua busca e catalogação, ficando implícita a impossibilidade de exaurir a coleta de fontes e, principalmente, fazer um levantamento exaustivo sem se determinar, inicialmente, de que fontes se fala e para quê buscá-las! Mais precisamente, que tipo de questões buscamos responder com a coleta de fontes.

A coerência e pertinência da "questão colocada" se justificam, além disso, porque as fontes não possuem existência própria, elas são constituídas pelos historiadores, que as selecionam e lhes dão voz, num processo de escolha no qual se condenam infinitas quantidades de fontes potenciais (mas inertes, porque não selecionadas) ao silêncio/esquecimento; são as perguntas feitas pelo sujeito cognoscente que remetem à tal e qual fonte.

Por outro lado, não se concebe produzir conhecimento novo sem a crítica ao conhecimento já dado; a dialética do conhecimento é clara: o novo surge da negação do velho; consequentemente, aquilo que está posto é, necessariamente, o ponto de partida da sua própria crítica.

⁹ E.H.Carr, citado por SCHAF, op. cit. pág. 238

Um inventário, no qual se arrola a produção já dada ou se inventaria o já escrito torna-se, dessa forma, uma etapa necessária para indicar caminhos/rescrever histórias e justificar o trabalho de levantamento e catalogação de fontes documentais.

Conseqüentemente, a questão colocada implícita no trabalho com fontes é a insatisfação com a história que se escreveu até aqui - no caso específico, sobre a educação em Pernambuco. Acompanhando o desafio de Lopes de "argüir o passado de que dispomos",¹⁰ trata-se de levantar o que se escreveu como passo inicial e necessário para (re)descobrir o que, com certeza, está inscrito ali onde se escreveram outras histórias; como passo que possibilita a revisão crítica ou, quem sabe, a própria crítica da historiografia da educação em Pernambuco.

Portanto, levantar e catalogar fontes para o estudo histórico da educação potencia o resgate da educação tal como era pensada e praticada em espaços e tempos diferentes; contribui, também, para situar elementos constitutivos que determinaram a realidade presente. A tarefa de levantar e catalogar fontes contribui, com certeza, para a reconstituição da trajetória histórica da educação que conformou concepções e práticas educativas; contribui para a identificação de autorias/sujeitos históricos que fizeram a educação brasileira ser como é e, enfim, nos fornece indicadores críticos para pensar a trajetória da educação, no País, na Região, em Pernambuco.

Conseqüentemente, o estudo da educação que se fazia no passado justifica-se como procedimento necessário para o melhor entendimento da educação que se faz hoje. Assim como as demais práticas sociais, o fenômeno educativo não se processa no vazio - temporal ou social - mas, pelo contrário, está determinado pelas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza. O conhecimento sistemático sobre as condições sociais concretas que historicamente vêm configurando a realidade educacional - enquanto um problema - viabilizam não apenas seu maior entendimento mas, a partir daí, propostas mais conseqüentes de intervenção nesse campo.

E as lacunas, os silêncios, as omissões, a precariedade ou inacessibilidade dos materiais documentais que servem de base à interpretação histórica dificultam ou impedem esse exercício; limitam ou criam obstáculos ao conhecimento da e a intervenção sobre a realidade.

O conjunto de argumentos acima colocados, agrupados enquanto elementos que se somam para justificar o trabalho de levantamento e catalogação de fontes para o estudo da educação brasileira não deve impedir que

¹⁰ LOPES, op. cit, pág. 61

se enxergue, no essencial, o trabalho com fontes é um trabalho de *escolhas*, de *seleção*; de dar "voz" a determinadas fontes e condenar outras ao esquecimento, ao silêncio. Isto se dá porque todo e qualquer registro, vestígio, resto, depoimento, documento, qualquer registro oral, cinematográfico, pictórico, etc., enfim, tudo que é produto humano, sua obra ou criação, seu simples depoimento é *fonte histórica*¹¹. Conseqüentemente, o grande impasse metodológico do trabalho com fontes é a própria diversidade daquilo que se encontra.

A idéia matriz, organizar um catálogo pressupunha, mesmo inconscientemente, que se pretendia levantar e sistematizar a produção documental sobre o tema educação. Embora sabedores da experiência de registro de memória oral¹² e de estudos de história da educação a partir de registros fotográficos¹³, o norte da experiência estava voltado para as fontes documentais. Embora o projeto original não tenha apreendido, explicitamente, essa opção, ela se revelava, implicitamente, pelo próprio silêncio que se fez. Posteriormente se percebia que essa escolha justificava-se pela expressivo quantitativo desse tipo de fonte, privilegiados testemunhos da história educacional, história essa que é, antes de tudo, a história dos que circulam no mundo literário, os que dominam o saber sistematizado e elegem a escrita como meio de comunicação privilegiado para se fazer histórico. Por outro lado, havia que considerar a própria experiência acumulada pela pesquisa histórica/historiográfica no Brasil e a preocupação como o conhecido e reconhecido descaso - tanto de autoridades públicas quanto particulares - para com a memória documental que, com relativa frequência, lança ao lixo os "papéis velhos".

Ora, tais "papéis velhos" são, contudo, depositários de concepções e práticas, pensadas e vivenciadas por homens e mulheres ao longo do tempo e que, ao documentarem pensamentos e atos, seus ou de seus contemporâneos, nos fornecem, voluntária ou involuntariamente, o material necessário para a realização, no futuro, do trabalho fundamental do historiador: a produção/interpretação/reconstituição histórica, que não pode ser fruto da imaginação do pesquisador, mas de suas dúvidas/questões colocadas para o tempo no qual vive e para o qual interroga, numa relação de diálogo permanente com as fontes. A opção pelas fontes documentais se fez sem desconhecer que essa escolha significava desprezar outros tipos de fontes que, com certeza,

¹¹ Lucien Febvre dá a seguinte definição para fontes: "Tudo que pertence ao homem, dele dependa ou o sirva, o expresse, demonstrando sua presença, atividade, gestos e maneiras de ser". in NUNES, 1992, pág. 16

¹² vide AZEVEDO.....

¹³ Vide BARROS, in NUNES, 1992, pág.200-4

lançam luzes sobre os escuros da educação brasileira que se fez no passado; assim, a opção por fontes documentais obedeceu menos a um impulso fácil da obviedade quantitativa e mais à crença de que este tipo de fonte constitui o repertório privilegiado, ainda, para a execução da tarefa maior para a qual pretende-se contribuir: a historiografia da educação brasileira.

Entendidas as fontes documentais enquanto os repositórios privilegiados da história da educação, fazia-se necessário precisar de que educação se falava; ou seja, qual o âmbito/limite do educacional a ser tratado ao longo da pesquisa, para que não se perdesse no "mar de documentos" que se anunciava; havia que se estabelecer limites para esse universo denominado *fontes documentais*. Afinal, a produção de fontes documentais que possam vir a ser utilizados como instrumentos para o estudo da história da educação não é, absolutamente, privilégio dos educadores, dos especialistas ou dos setores/instituições encarregados da educação escolar. Elas podem ser produzidas pelos próprios estudantes (os cadernos escolares, porque não?), empresários envolvidos com o problema da formação profissional ou "ensino técnico", autoridades penitenciárias (sempre prontas a acusar as falhas na "educação das classes menos favorecidas" como fator primordial da criminalidade), etc. Os exemplos seriam inúmeros e, nos parece, desnecessário somar outros para evidenciar o que se quer.

As reflexões levadas à efeito sobre essa questão, exigiam uma definição metodológica decisiva para a delimitação do universo de fontes a serem trabalhadas. Mais uma vez recorria-se ao projeto gerador e constata-se a ausência de uma definição precisa do educacional ali presente; o que tornava necessário desencadear, antes de qualquer ação, tal discussão. Deliberou-se então que limitar o educacional ao escolar seria empobrecer a multiplicidade de expressões/experiências/concepções que cercam o fenômeno educativo. Dessa forma, optou-se por deixar ampliado o universo pesquisado, buscando - na dependência dos acervos escolhidos - as diferentes manifestações/expressões do educacional, mesmo com os problemas que tal amplitude poderia causar.¹⁴ No entanto, essa definição revelou-se incapaz de superar um dado de realidade que escapa ao controle do pesquisador. Constatou-se com relativa rapidez, já nos primeiros acervos pesquisados, que o educacional se confunde, na verdade, com o escolar, ou seja, que o grande produtor de fontes para a história da educação é, sem dúvidas, o *escolar*, o espaço privilegiado - embora não exclusivo - da educação. Dessa forma, o real/concreto se apresentava a nós de

¹⁴ Aqui concordamos com LOPES, op. cit. pág. 34/38 e não definimos uma concepção operacional de educação

forma incisiva e impunha seus limites às hipóteses formuladas sobre o universo documental.

Após essa constatação, fez-se outra, que se impôs como resultado da primeira; na medida em que a busca e catalogação de fontes não estava submetida a limites temáticos ou temporais/cronológicos, os pesquisadores eram "obrigados" a manipular e registrar o conteúdo de *todas* as fontes encontradas, sem desprezar qualquer posicionamento ideológico ou objetivos implícitos ou explícitos dos autores; da mesma forma, a amplitude temática (e não a sua falta) propiciava o conhecimento de um universo de abordagens/temas/conteúdos extremamente desafiante e estimulador. Desafiante e estimulador porque, acima das "escolhas" ideológicas e temáticas, abria ao pesquisador uma oportunidade única de ver desfilar perante seus olhos toda a produção documental que coubesse no interior das fronteiras amplas estabelecidas metodologicamente. e o obrigava a pensar sobre a produção das fontes, tal como elas ocorriam sem uma seleção limitadora.

Até aqui pode-se perceber, com certa clareza, o caminhar da pesquisa a partir das opções metodológicas realizadas. Na medida em que o trabalho não se desenvolveu em torno de temas ou épocas precisas - obedecendo a argumentos já elencados - a pesquisa desenvolveu-se na direção de esgotar acervos, acervos considerados fundamentais para o levantamento da história da educação; acervos considerados depositários da fatia mais privilegiada dessa história.¹⁵

Essa direção (a opção por acervos organizados) obedeceu à constatação de que as fontes - potenciais ou efetivas¹⁶ - estão submetidas à guarda/organização de pessoas ou instituições. Ou seja: embora se produzam continuamente nos mais variados espaços da sociedade, só se transformam em objetos de pesquisa a partir do momento em que são reunidas em acervos. A formação de tais acervos obedece a critérios determinados que escapam ao controle do pesquisador, obedece a impulsos, motivações e lógicas de organização próprias de quem coletou/preservou/reuniu a documentação em acervo. A impotência do pesquisador na determinação dos conteúdos e critérios de organização/classificação dos acervos se coloca como um limite insuperável em pesquisas dessa natureza.

Não houve, obviamente, a pretensão de esgotar todas as fontes, mas colocar à disposição de pesquisadores/historiadores da educação brasileira, um

¹⁵ a precisão de tais acervos é, no âmbito deste trabalho, desnecessária

¹⁶ chamamos fontes potenciais aquelas que, sabidamente, estão sendo produzidas continuamente por instituições educacionais ou mantenedoras de atividades educativas como, por exemplo, as Secretarias de Educação, mas que, por não estarem, ainda, à disposição dos pesquisadores, são apenas uma possibilidade

instrumento de trabalho criterioso com todos os limites derivados dos recursos materiais, humanos e temporais disponíveis. Assim, ao lado das limitações metodológicas propriamente ditas, se impuseram as limitações operacionais/práticas decorrentes das (im)possibilidades concretas do Grupo de Trabalho(recursos e tempo disponível); havia, portanto, que optar. E optar, no trabalho com fontes, é uma exigência da qual é impossível escapar.

Ficariam de fora, submetidos ao silêncio que as opções feitas relegaram - até o momento em que outro grupo de pesquisadores assumia tal tarefa - as fontes documentais reunidas em outros acervos. Certo é que a história da educação não se escreve apenas com um tipo de fonte; certo é que o acervo de todas as fontes é tarefa impossível de ser cumprida. Certo é que um passo decisivo foi dado e muita experiência aqui se acumulou. Contudo, o alcance dessas possibilidades depende, não só da forma como as fontes são identificadas e classificadas, mas, principalmente, do uso que os pesquisadores em educação e os historiadores dela fizeram.

Cabe, por fim, explicitar as questões que cercaram a especificidade histórica regional. Pernambuco foi o espaço mais privilegiado da região nordestina, desde os tempos coloniais, quer se considere o aspecto econômico - a agro-exportação, o porto do Recife, a implantação das usinas e da indústria têxtil - quer do ponto de vista político-social - local de acontecimentos decisivos para a evolução política do País. O visível esvaziamento econômico o Estado e a difusão do crescimento industrial por outros espaços regionais (processo muito recente e ainda mal configurado) não anula, evidentemente, a expressiva importância histórica de Pernambuco no cenário regional e nacional. Com efeito, grandes mudanças estruturais conhecidas pela sociedade brasileira (consolidação e crise da economia latifundiária agro-exportadora, expansão dos ideais libertários e republicanos, levantes e revoluções, industrialização, movimento operário e sindical, ligas camponesas, etc.) se iniciaram ou tiveram em Pernambuco um desenvolvimento expressivo.

Da mesma forma, no campo da educação, Pernambuco acolheu, como espaço político de peso na "federação" inovações e experiências educacionais que justificam o seu estudo enquanto um "espaço histórico" significativo. Abrigou uma das primeiras faculdades de direito do império e gestou quadros que foram fundamentais na formação e atuação política da elite local/regional. Abrigou as experiências inovadoras do Seminário de Olinda na difusão do pensamento liberal no país; por muitos anos foi palco de experiências com escolas normais, liceus de artes e ofícios e ginásios de renome que formavam elites respeitadas por sua "bagagem cultural". Há pouco tempo, Pernambuco foi laboratório de ousadias educacionais, seja ao nível da sua prática (MCP, por

exemplo), quanto da teoria (a "Pedagogia do Oprimido", filha dileta de tudo aquilo que Paulo Freire vivenciou nos tempos fecundos da "consciência transitiva", trabalhando com a pobreza dos mocambos do Recife).

Contudo, ao buscarmos a consolidação dessas expressões mais evidentes da História da Educação em Pernambuco, nos defrontamos com relatos esparsos, desconexos, descrições/narrativas descontextualizadas e que, muito freqüentemente, servem ao enaltecimento de indivíduos ou instituições educacionais.

Essa linha de argumentação não pretende, em nenhum momento, atribuir a fragilidade dessa historiografia ao desconhecimento das fontes; ao contrário, atribuímos essa fragilidade à perspectiva histórica que guia seus autores, na linha narrativa/factual, desprezando conscientemente ou desconhecendo as relações que, em última análise, constituem o cenário social no qual se dá a educação institucionalizada. Da mesma forma, não se pretende, a qualquer título, negar a história narrativa. As narrações são ferramentas extremamente úteis para o trabalho de interpretação/reinterpretação histórica. São uma forma de escrever história. E a pluralidade necessária ao pensar científico exige a convivência e o confronto das diferentes visões que cercam o fazer da história enquanto disciplina.

Por fim, resta afirmar que, como produto de um balanço parcial, que a história da educação em Pernambuco é uma história por (re)escrever na perspectiva crítica; mais ainda: que, além disso, há um elenco incontável de "historias" parciais, pontuais, localizadas, específicas a contar; nos seus mais diferentes âmbitos (histórias municipais, de estabelecimentos de ensino, de educadores, de instituições, de cursos, de épocas, de currículos, etc.) apontando uma riqueza incalculável de objetos de estudo e de temas à disposição dos historiadores e dos pesquisadores particularmente interessados em história da educação. Essa multiplicidade de objetos de estudo não é, obviamente, possibilitada unicamente pela divulgação da existência de determinadas fontes disponíveis; mas o trabalho de pesquisa que serve de base a essas reflexões se faz na intenção de provocar, provocar curiosidades, propor desafios e apontar possibilidades de estudo. Caberá aos historiadores/pesquisadores "colocar questões" e buscar, nas fontes catalogadas, seus instrumentos de trabalho. Ou, quem sabe, apontar sua insuficiência.

Recife, maio de 1993

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de - Reconstituição da História Recente da Educação Popular em Pernambuco(1958/66). Relatório de Pesquisa. Mimeo. Dpto. de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da UFPE, 1986
- BARROS, Armando Martins de - O Tempo da Fotografia no Espaço da História: poesia, monumento ou documento?- in NUNES, Clarice(org.), 1992.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e BRIGNOLI, Héctor Pérez - Os Métodos da História. Rio de Janeiro, Graal, 1979
- GLENNISSON, Jean - Iniciação aos Estudos Históricos. São Paulo, DIFEL, 4a. ed. 1983
- GOLDMAN, Lucien - Ciências Humanas e Filosofia. São Paulo, DIFEL, 6a ed, 1978.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira - Perspectivas Históricas da Educação. São Paulo, Ed. Ática, 1986.
- NUNES, Clarice(org.) - Guia Preliminar de Fontes para a História da Educação Brasileira. mimeo. ANPED/INEP, 1989
- _____. O Passado Sempre Presente. São Paulo, Cortez, 1992
- Projeto de Pesquisa "Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação em Pernambuco". mimeo.1992
- SCHAF, Adam - História e Verdade. São Paulo. Martins Fontes, 1978