

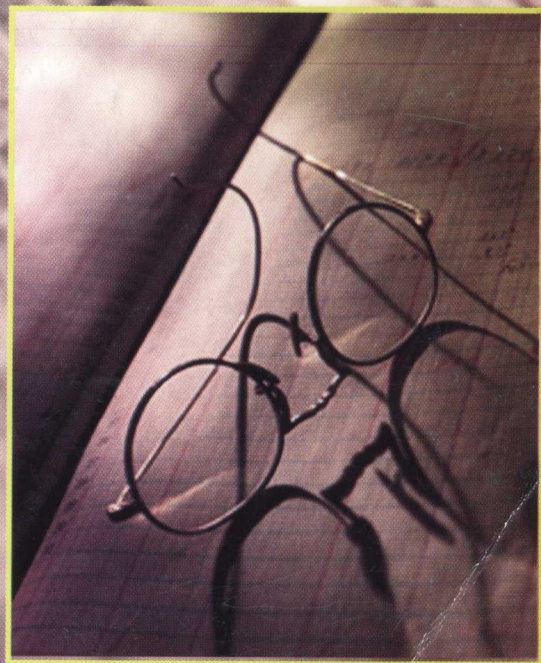
EDUCARE

EDUCERE

Ano IV - Nº 5 - Dezembro de 1998

ISSN nº 0873-0504

DIMENSÕES HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO



Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

UM OLHAR SOBRE AS FONTES E AS ABORDAGENS DA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-EDUCATIVA

*Ernesto Candeias Martins**

RESUMO

O autor neste artigo insiste na importância da historicidade do quotidiano escolar e social (este implica o educativo e o cultural), principalmente na vida das instituições educativas, da criança em formação (em particular a mais desprotegida ou com dificuldades de aprendizagem), a convivência na comunidade educativa, a história de vida dos professores, etc. Todos estes aspectos implicam o debate sobre as fontes documentais e perspectivas metodológicas (método biográfico, as histórias de vida, história oral, as memórias, as biografias,...) preponderantes não só para a análise da vida quotidiana, mas também como elementos para a história social e educativa. Destaca, ainda, dois campos de investigação na história social da educação e propõe algumas orientações da investigação em história da educação, com uma incidência sobre a importância da organização dos arquivos e das bibliotecas locais ou regionais como ponto de partida para as investigações de história local e da análise ao quotidiano escolar e social. O objectivo do presente estudo pode contribuir para a reflexão sobre as interrogações relativas às orientações da investigação histórico-educativa actual.

0. QUESTÕES PRELIMINARES

Os que nos dedicamos ao ensino, e em especial ao das Ciências da Educação ou Ciências Sociais e Humanas, temos um papel importantíssimo em fazer e ensinar 'história' (da educação), pois a nossa obrigação é a de manter viva a capacidade nas nossas gerações de futuros professores de raciocinar, de reflectir e de criticar, tendo em conta as 'visões da história' e as suas perspectivas metodológicas (Fontana, 1992).

Actualmente, a História das Ideias (qualquer história é já 'história das ideias')¹ exorta a história cultural nessa tentativa de análise da possibilidade do passado (conhecimento histórico), o que constitui simultaneamente um bom alimento para a história social e educativa. Um dos desafios actuais no âmbito da história da educação (e inclusivé da história social) é o de exigir metodologicamente, por um lado a utilização

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

1. Recomendamos os artigos e as reflexões do Prof. Dr. José Esteves Pereira :

-(1983). 'Sobre História das Ideias'. In *Jornal de Letras*, nº 62, de 5 a 18 de Julho;

-(1983). 'Recensão à obra de Owen Chadwick'. In *The Secularization of European Mind in the Nineteenth Century*. - *Cultura*, Vol. II, pp. 560-562;

-(1984). 'Sobre a História das Ideias'. In *Jornal de Letras*, nº 98, de 22 a 28 de Maio.

pluridisciplinar da informação e dos dados (documentais) e a sua respectiva conceptualização, e por outro lado a prática de um discurso transdisciplinar na compreensão dos 'factos' e fenómenos da realidade histórica significativa (valorização do método hermenêutico).

Efectivamente, reivindicamos uma historicidade do quotidiano escolar e social (este implica o educativo e o cultural), por exemplo da vida das instituições educativas, da criança em formação (especialmente a mais desprotegida ou com dificuldades de aprendizagem), a convivência na comunidade educativa, a história de vida dos professores, etc., pois permitem-nos orientar o debate sobre as fontes documentais de análise e do método do discurso utilizado no âmbito da história da educação. Pensamos que não há motivo para que esta análise e o método do discurso sobre a 'vida quotidiana' ou das vivências comunitárias se reduza a simples aspectos cronológicos e narrativos tão efémeros. Não tratamos de inserir a nossa reflexão na perspectiva da 'história social', considerada esta como 'história da sociedade' ou como um campo específico do 'social'. Contudo, reconhecemos que a dimensão 'educativa' está interrelacionada com as dimensões 'social' e 'cultural', e daí que muitas temáticas da história da educação invadam as direcções da 'história social'².

Consideramos que os dois grandes campos de investigação na história social da educação são:

(i.)-as relações mútuas entre o ensino (política educativa) e a economia (política económica), condicionando esta última a evolução do ensino e a autonomia das instituições educativas e vice-versa a influência do ensino no desenvolvimento económico e social de um país, por isso reconhecemos um distanciamento dos historiadores da educação em abordar as questões de economia educativa e dos seus impactos no ensino;

(ii.)-as relações mútuas da escola com a comunidade ou a sociedade em geral,

2. Esta tendência historiográfica consolidou-se a partir da década de 70, impregnada inicialmente por uma forte politização, mas constituiu-se num enfoque metodológico de grande projecção (por exemplo pelas revistas '*Journal of Social History*', '*Past and Present*', '*The International Journal of Social History*', '*Le Mouvement Social*', '*Geschichte und gesellschaft*', '*Quaderni Storici Studi*', '*Estudios de Historia Social*', '*Historia Social*', etc) como uma tentativa de dar resposta às restrições da investigação histórica limitada aos campos da política e esquecendo-se de outros tipos de estudos. Por isso, caracteriza-se pela interdisciplinaridade e pela aproximação à sociologia histórica. Trata de ser uma 'história do povo, mas sem política', com vínculos às relações humanas, sociais e económicas das diferentes classes sociais, da organização familiar, da vida quotidiana no lar e na comunidade, das condições de trabalho e lazer, das atitudes das pessoas ou grupos com a cultura, a arquitectura, a literatura, as artes, o desenvolvimento social, etc. Todos estes elementos são objecto de análise pelos historiadores da 'nova história' (E. Hobsbawm, E. P. Thompson, L. Stone, Le Roy Ladurie, K. Thomas ou ainda Genovese, T. Zeldin, R. Samuel, G. M. Trevelyan, etc.). O conteúdo da história social é bastante heterogéneo, implicando várias correntes de opinião não redutível a um único enfoque, criando certa fragmentação, apesar do seu potencial teórico globalizador e prática empírica.

3. É fascinante o poder representativo da 'imagem', gerador de múltiplos discursos e análises, mesmo mostrando-se refractária às teorias e metodologias desenvolvidas para a comunicação verbal. As 'imagens' configuram um espaço significativo do trabalho do historiador enquanto fontes, enquanto processo e metodologia de registo e arquivo documentais, ou mesmo como uma forma de 'escrita' historiográfica. Actualmente há uma desconfiança do uso da 'imagem gerada pelas dificuldades em criarmos um 'olhar historiográfico' de leitura das fontes iconográficas, por um lado, e por outro lado, ao produzir formas de comunicação visuais dotadas de rigor idêntico ao exigido no discurso da História.

estabelecendo-se correlações entre a transformação escolar e as mudanças sociais e culturais, pois a educação não só é o produto de diversas forças sociais, como também um meio de concretização de objectivos de âmbito social e cultural.

O interesse de ambos os campos intensificou-se ultimamente, ao ponto de debatermos temáticas sobre os processos de escolarização, das funções da escola, da formação dos professores, das tecnologias educativas, etc. Não deixamos de aludir à tensão existente entre os estudos gerais e os estudos locais ou regionais de investigação histórico-educativa. Enquanto, os primeiros nos conduzem a interpretações e a generalizações em prejuízo da precisão e do rigor, os segundos optam pela que afirma H. Silver (1986: 303) “*a search for more complex historical description, interpretation and judgement*”, com o perigo de perdermos a perspectiva de conjunto. A síntese de ambas as posições parece ser a tendência das próximas décadas.

Por outro lado, cremos que a utilização da iconografia e da ‘*imagem*’³ reforçam a descrição e a interpretação das ideias, a análise à vida quotidiana e biográfica, assemelhando-se aos círculos que se expandem à volta de uma pedra lançada na água no processo da investigação. A imagem ilustra as dificuldades sentidas na investigação empírica, isto é, as dificuldades relativas à apreensão das facetas do quotidiano, ao manter uma ‘distância no tempo’, unido às tendências de subjectividade da própria interpretação da informação.

As ciências sociais e humanas, incluindo a História da Educação, aspiram a interpretar e a explicar a acção social e educativa, numa tentativa de descrever as estruturas fundamentais do (pré)científico da realidade (o mundo da vida quotidiano) em estreita correlação com as posições da sociologia (Schwartz y Jacobs, 1984), da psicologia social e da pedagogia (ou psicopedagogia) da vida quotidiana, tão ancoradas à teoria como à praxis, embora esta seja o seu ponto de partida.

Estruturalmente a nossa exposição compõe-se de dois pontos essenciais. No primeiro trataremos das orientações da investigação histórico-educativa com uma incidência sobre a importância da organização dos arquivos e bibliotecas locais ou regionais como ponto de partida para as investigações de história local e da análise ao quotidiano escolar e social. No segundo ponto abordaremos algumas fontes e perspectivas metodológicas (método biográfico, as histórias de vida, história oral, as memórias, as biografias,...) preponderantes não só para a análise da vida quotidiana, como elementos para a história social e educativa.

No fundo, o nosso objectivo será o de contribuir para a reflexão sobre as interrogações relativas às orientações da investigação histórico-educativa actual (articulação dos diversos saberes disciplinares na procura de respostas aos problemas emergentes e as novas formulações epistemológicas), principalmente no modo de utilização pluridisciplinar da informação histórica, na organização e tratamento do acervo cultural, na interpretação (discurso do método) das fontes documentais e perspectivas metodológicas, das abordagens historiográficas à análise da vida quotidiana (escolar, social e comunitária), a importância das fontes documentais na história social local e regional, etc.

Pretendemos lançar um olhar cruzado sobre as metodologias de pesquisa (fontes e abordagens), num esforço para integrar novas temáticas e preocupações - relacionadas, por exemplo, com as minorias ou etnias culturais, a mulher trabalhadora e educadora, a educação e o modo de vida das crianças marginalizadas ou abandonadas (Martins, 1998: 251-270) e as questões do ‘*género*’ - não conducentes a uma ruptura epistemológica, mas a um reconhecimento da fragmentação da investigação histórica em educação (Nóvoa, 1998: 36 ss), que requer novos enquadramentos conceptuais e metodológicos. A crise dos paradigmas da ciência moderna

colocou os historiadores perante questões para as quais não estavam preparados para enfrentar. Por isso, progressivamente impõe-se abandonar os princípios da inteligibilidade dominadores dos modos de trabalhos nas últimas décadas, influenciados por sistemas globais de interpretação herdados da história social e das mentalidades, para a adopção de novas formas de pensar e praticar ('fazer') História da Educação. Defendemos que esta deve harmonizar a '*abordagem contextual*' e a '*análise textual*', de modo a contribuir com novas compreensões (abordagens) das práticas discursivas, dentro do espaço social e educativo ocupado pelos actores e agentes, integrando a 'história social' na 'nova' história cultural e intelectual.

1. ORIENTAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS PARA A HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL

Hoje em dia assistimos a um movimento de extensão dos fenómenos culturais, sociais e educativos, quer em termos conceptuais como em termos empíricos. Um dos seus traços significativos é, na nossa perspectiva, a questão (axiológica) dos valores culturais padronizados de origem urbana, suburbana e rural e a consequente revalorização da cultura tradicional e local e regional, dos saberes populares, dos objectos, dos gestos, das vivências e relações quotidianas, etc. Daí que devamos potencializar o levantamento e o tratamento documental, de modo a poderem elaborar-se as histórias locais, a história das comunidades e a história regional (projectos apoiados pelos organismos locais), integrando-as em estudos comparados ao nível da história do país e com dimensão a nível europeu. Contudo, esses estudos estão dependentes do modo organizacional dos espólios, do tratamento documental dos acervos nos arquivos e bibliotecas públicas e em outros centros de documentação de organismos públicos ou particulares.

Afasta-se da pretensão deste artigo analisar as raízes, as exigências e o percurso dessa tendência historiográfica, mas ela vem justificada pela eclosão dos arquivos locais e regionais. De facto, a capacidade de iniciativa e a autonomia do poder local, fruto das alterações políticas e administrativas desde de 1974, das diversas campanhas em defesa do património cultural a nível municipal, o redobrado interesse pela realidade histórica e cultural, a política cultural nos últimos anos pela defesa e conservação dos acervos culturais, o aparecimento de cursos de formação de pessoal especializado, o inventário patrimonial, etc, justificam a preocupação pela história e pelo património cultural do país, servindo de base aos estudos dos historiadores (Mattoso, 1992: 25-33). Paralelamente, tem-se melhorado e definido a carreira de investigador, melhorado o financiamento aos projectos de investigação e mudanças de atitude ao nível municipal, preocupando-se com organização dos acervos culturais, o que tem permitido o afluir dos historiadores e especialistas a esses centros arquivísticos públicos. Por outro lado, tem havido uma abertura e flexidade de acesso aos centros de documentação particulares (por exemplo nas misericórdias, associações recreativas e culturais, associações comerciais, instituições educativas, seminários arquivos eclesiásticos, etc.).

A variedade de informação desses arquivos e centros de documentação local e regional permitem aos historiadores terem acesso a uma massa de documentação relacionada com o 'modus vivendi' das populações locais, da comunidade e das instituições destacando como fontes importantes os registos (de baptismo, de propriedades, de óbito, dos cargos públicos, dos testamentos, das decisões do poder local, do associativismo, da criação de medidas sociais e educativas, das actas das sessões, demografia, estatística, etc.), as monografias, as memórias locais, os documentos históricos, a imprensa local, etc.

Os novos sentidos ou orientações historiográficas, particularmente em história da educação (Nóvoa, 1998: 35-54), permitem-nos insistir da importância da organização dos arquivos

para o acesso àquelas informações documentais referidas, determinando o desenvolvimento de uma historiografia renovada na perspectiva metodológica que satisfaça não só os objectivos gerais da investigação histórico-educativa, como o tratamento e a interpretação da informação documental. Deste modo torna-se urgente, na nossa opinião e no âmbito da história da educação ao nível local e regional, tomar algumas precauções como as de:

*-diagnosticar a situação actual dos arquivos locais (públicos e particulares) em termos de acervo e documentação existente ;

*-definir normas mínimas e condições básicas de preservação, de segurança, de acessibilidade aos investigadores e especialistas (e ao público), a informatização da informação catalogada, pessoal especializado na organização e tratamento da documentação ou do acervo cultural, etc.

*-criar serviços de apoio à elaboração arquivística, à investigação e maiores disponibilidades financeiras (implicação dos organismos e das autoridades públicos, das empresas, das instituições de ensino superior da região, etc.);

*-estabelecer critérios de catalogação, de publicação e de divulgação do acervo documental nos arquivos e centros de documentação, criar inventários nas escolas e instituições públicas, guias com os 'descriptor' da informação documental, etc, gerando uma rede informatizada regional entre os centros de documentação da região.

Ao historiador em geral exigimos um esforço intelectual, compensado pelo 'sentir-se participe' da realidade histórica, de modo a caminhar pela vida tratando de entender o sentido dos nossos passos ('vestígios'), partilhando-os com os dos nossos antepassados (os mais próximos e os mais remotos), para entender e compreender esse mundo histórico e cultural. Evidentemente que o percurso dos seus trabalhos terá que orientar-se dentro do labirinto de correntes historiográficas actuais, desde as ideias e das teorias, construindo modelos de actuação metodológica (discursos do método que implicam a globalização, a interdisciplinaridade, o interesse pelas mentalidades e pela vida quotidiana, os sentimentos, as vivências ou histórias de vida, as questões marginalizadas, etc.).

A transformação historiográfica ao nível da história local ou regional deve multiplicar formas de curiosidade fazendo 'histórico' todo o real, tudo o que preocupa o homem de hoje e recolhendo todos os contributos (diversidade de fontes e abordagens) para reconhecer que o 'tempo histórico' é a continuação do 'tempo biológico'.

A história científica, ao estremecer (a 'crise de paradigmas'), implica que a 'História' (e em particular a História da Educação) se renove nos enfoques metodológicos cada vez mais complexos. Vivemos uma época em que os historiadores devem apontar respostas ao seu trabalho, principalmente sobre os instrumentos tanto teóricos como metodológicos utilizados. Encontramo-nos frente a novos métodos ou sentidos sobre 'velhos problemas'. Compreender a história e fazer história significa, por um lado, abarcar o vasto e complexo enredo do conhecimento histórico, adaptando os métodos às teorias, numa atitude aberta e flexível aos novos sentidos e discursos, e por outro lado, manter sempre uma consciência crítica e sentido arraigado do 'porquê' e do 'para que' serve 'aqui' e 'agora'.

Reconhecemos que há historiadores que têm vindo a especializar-se na 'educação', como tem havido outros formados noutros domínios do conhecimento, preocupados com historicização dos fenómenos educativos, assumindo-se como produtores de história de educação. Contudo, não devemos esquecer que a historicização (esta é uma condição de

racionalidade educativa e pedagógica) da educação se deve simultaneamente a razões de natureza formativa e a factores de natureza epistémica. Com efeito, dada a inexistência de experimentação em educação e dada a inerência da mudança, como condição da acção educativa, o factor 'tempo histórico' constitui o referencial básico de toda a investigação histórico-educativa.

2. FONTES E ABORDAGENS DE ANÁLISE À 'VIDA QUOTIDIANA' SOCIAL E ESCOLAR

Sabemos que a vida quotidiana salta à nossa vista como 'imagens' ou impressões que podem ser investigadas. A temporalidade do 'quotidiano' não se reduz a uma temporalidade cíclica, vivida exclusivamente no presente. Há uma história de vida desse quotidiano que não deve ser encarada historicamente como uma história marginal. Servem de exemplo não só as memórias ou vida dos 'professores' no desempenho das suas funções educativas e instrutivas (Nóvoa, 1992), como as memórias da escola (Nunes, 1981), a análise às vivências escolares (Vidigal, 1996), a educação das crianças desfavorecidas ou as inadaptadas (escolar e socialmente) (Martins, 1998), a educação da mulher trabalhadora e educadora, a vida das instituições, etc, isto é, o 'quotidiano' da comunidade (social, educativa ou cultural). Com efeito, a história tem lugar na 'vida', nesse quotidiano vivencial e de relações, e por isso, o historiador tem dificuldades na aplicação de novos métodos na investigação histórico-educativa (métodos quantitativos, qualitativos, comparativos, recurso às fontes escritas ou orais, etc.).

De seguida abordaremos de modo sintético o método (auto)biográfico, as histórias de vida, as monografias, as fontes literárias (narrativas) e as fontes audiovisuais, metodologias úteis à análise da vida quotidiana de um indivíduo, de uma instituição, de uma comunidade ou região.

2.1. O MÉTODO BIOGRÁFICO E AS HISTÓRIAS DE VIDA

A biografia ou a autobiografia (Nóvoa, 1988; Nóvoa e Finger, 1987; Peneff, 1990) é hoje uma metodologia importante quer para a história social, quer para a história da educação. Essa metodologia permite fornecer ao leitor impressões como:

*-a existência de um certo 'quotidiano' ou 'modus vivendi' que escapa aos sentidos do investigador, tendo implicação na abordagem dos factos e dos pequenos acidentes de vida, determinantes na tomada de decisões, no rumo e modo de vida de um indivíduo ou grupo de indivíduos, de uma instituição ou comunidade;

*-a necessidade das biografias e/ou autobiografias ou memórias, menos documentadas pela falta de informações determinantes, criaram especulações ou subjectividades de análise, mas que são parte importante no acervo patrimonial do saber popular e cultural (conhecimento pelo sentido comum) de uma personagem ilustre, de um grupo, de uma instituição ou comunidade.

Efectivamente, poderá ser possível conceptualizar (social e educativamente) o 'quotidiano' a partir das apreensões do conhecimento comum, seja ele de forma escrita, oral ou audiovisual. Para os etnometodólogos, de inspiração fenomenológica, os dilemas impostos à sociologia da vida quotidiana (Heller, 1977; Schutz y Luckman, 1977) referem-se às questões impostas às ciências sociais e humanas, como, por exemplo, as relações entre a interpretação dos 'símbolos', das 'imagens' e a explicação dos factos (método hermenêutico do discurso interpretativo), a relação entre o 'texto' e o 'contexto' e entre o deliberado e o determinado, entre a teoria e a prática, isto é, entre a objectividade e a subjectividade e o compromisso do discurso.

A metodologia utilizada na apreensão do 'real' ou 'social' debruça-se sobre evidências empíricas e sobre o próprio sentido da vida quotidiana. Os etnometodólogos insistem nos símbolos e significados subjacentes às relações sociais e educativas na realidade do 'sentido comum' (uso da observação natural e participativa) com relevância para a própria linguagem e costumes, na natureza activa e consciente das formas comportamentais, no carácter emergente (contextual) dos significados e, por último, na indução como base às experiências e perspectivas comuns compartilhadas por quem participa na vida social, educativa e cultural (Schutz y Luckman, 1977: 24ss). Esta questão levanta-nos, entre outras, duas interrogações pertinentes:

Pode justificar-se o apelo ao método heurístico como forma de permitir-nos ver o 'universal' no singular? Como indagar o objectivo fundado no subjectivo, isto é, poderá a subjectividade inerente a uma (auto)biografia constituir o suporte de um acontecimento científico?

As prováveis respostas tendem a justificar que os documentos biográficos (memórias, biografias, histórias de vida, histórias orais,...) não podem ser considerados como formas passivas de uma entidade individual, isolada. O indivíduo é uma síntese complexa e integradora de elementos sociais (Ferraroti, 1983: 50-66) e culturais, em que o 'relato' biográfico revela uma prática humana. Daí que cada biografia surja como uma síntese de uma história sócio-educativa em que cada comportamento ou acto individual aparece como derivado da estrutura social (sociocultural). Ou seja, o sistema social e cultural manifesta-se sempre na vida (individual ou institucional), de tal forma que pode apreender-se a partir da especificidade das práticas individuais (quotidianas). Contudo, o mais interessante são as práticas colectivas ou comunitárias a que os comportamentos, as atitudes e os valores individuais estão subordinados.

O método biográfico na análise do 'quotidiano' atribui à subjectividade um valor de conhecimento, o qual constitui um modo de compreensão da realidade social e cultural (Peneff, 1990). Aquela metodologia assenta em elementos autobiográficos sujeitos a deformações de um 'sujeito-objecto' de observação, dos efeitos da participação do entrevistador junto do depoente, dos mecanismos de manipulação e tratamento dos dados pelo entrevistador (Martins, 1996). Os testemunhos (auto)biográficos são sociologicamente factos objectivos (Poirier, Clapier-Valladon et Raybant, 1983: 37-41).

É discutível falar de validade, de representatividade e de credibilidade dos depoimentos biográficos, mas são deles que se constroem generalizações indutivas. F. Ferraroti (1983: 87ss) estabelece dois níveis de representatividade na utilização possível da biografia, a saber:

*-o método biográfico serve como meio de verificabilidade de um modelo interpretativo, isto é, a escolha das biografias 'representativas' obedecem a critérios (aspectos hermenêuticos e descritivos) e a elementos sobre a vida individualizada; a redução deste método a uma função de controlo não implica um juízo desvalorativo;

*-o método biográfico constitui um método heurístico activo, deixando de lado a função de controlo dos modelos já elaborados, passando a ter capacidade de dar origem a modelos interpretativos.

Parece-nos que a escola das '*biografias representativas*' de um dado universo socio-cultural não depende da intuição sociológica do observador, como sugere Ferraroti. A intuição sociológica incide ao nível das hipóteses de investigação e da sua respectiva comprovação (metodologia do tratamento dos dados). Efectivamente, há uma relação dinâmica e um sentido duplo entre aquelas utilizações da biografia, isto é, por um lado as problemáticas a investigar determinam a selecção das fontes e os modos de abordagem, e por outro lado, a utilização das fontes influem na constituição das hipóteses e problemáticas da própria investigação.

2.2. AS FONTES LITERÁRIAS

A utilização do método biográfico e das fontes literárias na análise da vida quotidiana apresentam algumas problemáticas, pois entre a realidade social e a (re)criação literária medeia uma relação, a qual não acerta com o processo social e educativo (ou o precede ou se afasta dele).

No século passado, a literatura deu-nos uma visão burguesa do 'quotidiano' (ao nível social, educativo e cultural), devido ao vínculo de muitos escritores com a burguesia liberal. O novelista (escritor) apreende a realidade segundo a sua ideologia particular ou as contradições ideológicas manifestadas e a sua concepção axiológica. Recorrer à citação dessas fontes, mesmo na arte de citar, envolve riscos, mas essas narrativas literárias podem ajudar o historiador no estudo da vida quotidiana e principalmente no tipo de relações existentes na época e na (re)construção ambiental (contexto).

É certo que a linguagem utilizada pelas personagens da narração pode diferir da linguagem histórica 'real', mas ambas as linguagens nos remetem para um mesmo código constituído pelas conjecturas e condicionantes socioculturais e educativas da época (paralelismo entre o romance e a sociedade). Daí que a '*análise de conteúdo*' (Bardin, 1988) deva incidir sobre o texto (fonte literária) como meio de verificação das hipóteses da investigação histórica, funcionando como estratégia de análise das condições sociais e culturais de produção do discurso, das características ou factores determinantes do corpo do texto a analisar (metodologia hermenêutica).

O texto ou a 'narração' pressupõe a não existência de sociedade sem história e vice-versa. Por isso, as fontes literárias são expressões do 'social' e do 'cultural', em que a vida e a história são suportes das formas literárias narradas, pois a realidade nelas expressa é uma encruzilhada de acontecimentos da vida quotidiana que deram sentido à história, à historicidade significativa e representativa.

Sabemos que a história 'narrativa' actual apresenta poucas coincidências com a forma antiga de fazer história, aparecendo a tendência de dar-lhe procedimentos científicos. A questão situa-nos na análise dos métodos e instrumentos utilizados para introduzir o elemento narrativo no discurso histórico. Uma das formas especiais na 'história narrativa' actual é a '*micro-história*', que tem muitas coincidências com outras correntes historiográficas (por exemplo com a história das mentalidades).

As fontes documentais tradicionais apoiam-se fundamentalmente no texto. Na actualidade, ainda, dominam nas investigações histórico-educativa as fontes escritas, nas suas múltiplas vertentes historiográficas de investigação. Durante muito tempo a análise de conteúdo foi sinónimo de análise de fontes escritas, mas ultimamente a valorização do 'texto' frente às outras componentes informativas do 'quotidiano', teve algumas mudanças.

4. Trata-se do fenómeno da passagem da história à 'pós-história', isto é, a tradução de textos em 'tecno-imagens', transformando a história em matéria-prima de realização de filmes, de vídeos, de programas audiovisuais, em que todos os acontecimentos, a acção e os factos históricos constituem o 'pre-texto' (da 'tecno-imagem') para a 'pós-história'. Social e educativamente as 'tecno-imagens' são uma importante fonte documental de informação para a análise da 'vida quotidiana' (social, escolar, comunitária) no âmbito individual ou institucional.

2.3. AS FONTES AUDIOVISUAIS

A análise da 'vida quotidiana' deve também integrar os canais de informação áudio e visual. Este recurso do historiador às fontes audiovisuais determina a análise das 'evidências' observadas e registadas, a categorização das categorias, a análise do conteúdo semântico das mensagens, das imagens e da informação estética (contexto) no plano audiovisual.

Os 'Mass Media' desempenham, na actual sociedade da imagem e da comunicação um desenvolvimento tecnológico, com novos discursos do método e de abordagens metodológicas à realidade, obrigando a investigação histórico-educativa a utilizar como complemento de análise estas novas fontes documentais. Além disso, há uma tendência progressiva de converter (tradução das 'tecno-imagens')⁴ as fontes escritas em fontes audiovisuais.

Hoje em dia há um fascínio pelo poder representativo da 'imagem', geradora de múltiplos discursos, abordagens e análises. O poder da 'imagem' mostra-se refractário às teorias e às metodologias desenvolvidas para a comunicação verbal. Assim, as imagens configuram um espaço de evidências significativo para o trabalho do historiador, não só como fonte, como processo e metodologia de registo, arquivo documental e forma de 'escrita' historiográfica. Reconhecemos como historiador, uma certa desconfiança no uso da 'imagem', gerada pelas dificuldades em criar um '*olhar historiográfico*' de leitura das fontes iconográficas e em produzir formas de comunicação visuais dotadas de rigor como na narração.

A análise dos estudos de representação iconográfica são cada vez mais sofisticados nas problemáticas da produção de sentido, da percepção visual e da (re)criação de discursos e códigos culturais espcíficos de comunicação. As estratégias de investigação histórico-educativa alteram-se com a transformação da problemática central do 'icónico' para o 'visual'. A imagem tem um poder de representação e de comunicação dependentes do observador e dos modos de 'olhar' a realidade (Marin, 1993). Por exemplo, uma fotografia de uma turma de alunos e o professor numa aula de qualquer escola não nos mostra por si só um conjunto de informações sobre o que é essa mesma escola em determinada época.

Vejamos, agora o valor da '*fotografia*' na historiografia actual (Cauche, 1992). R. Barthes sugeria um paradoxo na leitura da fotografia apoiando-se nas suas duas mensagens: uma sem código (analogia fotográfica) e uma outra com código (arte ou tratamento, a escrita ou retórica da foto) (Cardoso & Mauad, 1997: 410 ss). Consideramos que os elementos figurativos que compõem a imagem fotográfica e os significados simbólicos, psicológicos e socioculturais que lhe são atribuídos aquando da observação, têm o seu valor exclusivamente nas interpretações a que estão sujeitas (Marin, 1993: 17-22). Requer ao investigador aplicar uma metodologia que procure tirar da imagem fotográfica relações de analogia, harmonia e complementaridade com o texto (narração), a legenda e a 'mensagem' fotográfica.

O uso da fotografia permite fornecer-nos uma série de referências autónomas relativamente ao texto, de certo modo 'intraduzíveis' no registo discursivo, cuja validade documental não só complementa o discurso, como apela à memória visual onde revemos um 'tempo' histórico com referentes simbólicos e figurativos de interpretação (essa leitura de imagem estática implica uma leitura denotativa e descodificadora).

Do lado da historiografia, os processos de recuperação e integração das imagens como fonte e metodologia narrativa da história são reconhecidos, apesar de haver riscos como: o de introduzir imagens como mera recuperação de metodologias e perspectivas esgotadas que se

limitam a introduzir arquivos ainda não utilizados e novos tipos de material iconográfico; e que os historiadores não caíam no lema que a 'imagem vale mais que mil palavras' centrando-se exclusivamente no poder da imagem. Esta tem valor histórico e científico quando integrada no conjunto de todos os testemunhos verbais e materiais ou documentais do passado, dando-nos a possibilidade de construir uma 'nova visão' ou um novo olhar do passado.

Finalmente, as fontes da informação dominam actualmente a análise do 'quotidiano'. Por exemplo, o sair à rua numa povoação ou num bairro, o ir à escola ou instituição social ou cultural gera estímulos cientificamente dirigidos (é o caso dos cartazes, das figuras, dos objectos,...) que reclamam a percepção e interpretação da imagem pelo investigador (sensibilidade). Essas imagens sobrepõem-se às coisas, esclarecem o significado das representações e das reações sociais e culturais do dia a dia do indivíduo ou de uma comunidade. Dá-nos a impressão de que a 'vida quotidiana' se encontra regulada e controlada pelo poder da informação e da imagem e devemos contar com elas ao investigarmos a realidade.

Por isso, as fontes audiovisuais estão condenadas a servir de 'pre-texto' aos acontecimentos, às circunstâncias, às acções sociais⁵ do 'quotidiano', exercendo no investigador uma influência activa. Elas assumem-se na investigação histórico-educativa, não só como fontes de informação, mas fundamentalmente como fontes de estruturação do 'quotidiano'. Esta nova, mas paradoxal situação leva-nos ao debate da concepção tradicional das fontes documentais, que se devem transformar em elementos activos de orientação de análise da 'vida quotidiana em geral'.

ALGUMAS IDEIAS CONCLUSIVAS

Da nossa exposição desejamos reter algumas ideias sobre a problemática das fontes e das abordagens metodológicas ao nível da história da educação:

(1.)-Há a necessidade de se construir uma rede arquivística de índole descentralizada (regional), com uma política cultural ao nível municipal, pondo em prática formas de apoio a projectos e iniciativas para o levantamento do acervo cultural e tratamento documental, formas de sensibilização aos investigadores e ao público em geral, interessando-os pela realidade histórica e em especial pela 'vida quotidiana' da comunidade.

(2.)-O problema das fontes é um problema global de método. Exige-se aos investigadores respostas às disponibilidades dos arquivistas e dos documentalistas nas abordagens metodológicas às fontes e no tratamento da informação. Por isso, justifica-se uma nova atitude científica que permita uma proveitosa transdisciplinaridade na comunicação e na abordagem com o passado histórico. Muitos dos investigadores preocupam-se com a reflexão das práticas e com a conceptualização das informações, com novas convenções de discurso e uma pluralidade de métodos historiográficos de abordagem. Não esquecemos que o 'tempo histórico' gera as próprias fontes.

(3.)-Sabemos algo da sociedade portuguesa em determinadas dimensões de saber, mas

5. Referimo-nos a duas definições de acção social: (i).- a de M. Weber em que ela tem um significado subjectivo com critérios internos dos sujeitos activos; (ii).-a de E. Durkheim que tem um sentido objectivo ao determinar um carácter social da acção a partir de 'constrangimentos' que se exercem do exterior sobre a acção dos sujeitos. Durkheim utiliza dois critérios objectivos para determinar esse carácter social da acção humana, a exterioridade do 'agir', do 'pensar' e do 'sentir' em relação às pessoas, e o constrangimento que sobre elas exercem.

muito é o oculto em relação a determinadas épocas ou momentos da nossa História. Para entrar a fundo nas realidades do passado necessitamos de recorrer às fontes primárias, aos arquivos, à análise documental e de manuscritos (das chancelarias reais, dos foros, da legislação do Reino e da República, das actas das sessões do Parlamento e dos municípios, ...) dos testamentos e inventários, da correspondência e da imprensa local e regional, dos arquivos judiciais, dos cartórios da nobreza e notariais, dos espólios das instituições sociais, educativas e religiosas, etc. etc. Explorar estes tipos de documentação permitirá a elaboração de estudos (sociais, educativos, culturais) e das mentalidades da época. Deve-se reflectir teórica e metodologicamente sobre a utilização de algumas fontes documentais na análise da vida 'quotidiana' escolar, social ou cultural, seja de uma personagem, instituição ou povoação/comunidade.

(4.)-A análise à vida 'quotidiana' (em termos da investigação histórico-educativa) aponta várias dificuldades heurísticas de localização, recolha e tratamento interpretativo de fontes, relacionadas com:

(a.)-as *fontes documentais escritas* (são as mais úteis na informação ao 'quotidiano') apresentam-se dispersas nos vários centros de documentação, arquivos e bibliotecas, sem uma catalogação sistematizada relativamente aos temas genéricos sobre os quais incidem os conteúdos. A preservação, o tratamento dos espólios e da informação estão por fazer na maioria dos centros de documentação. Assim, o investigador ao intentar reconstruir a 'vida quotidiana' (Heller, 1972) de uma personagem, de uma comunidade, de uma instituição, de uma povoação ou região terá que fomentar novos estudos bibliográficos e de fontes.

(b.)-as *fontes orais* constituem um instrumento valiosos na verificação de hipóteses enunciadas e documentadas previamente e na confirmação analítica das fontes escritas (biográficas e bibliográficas), permitindo ao investigador realizar uma história interpretativa a partir dos dados (impressões, opiniões, sentimentos, crenças, valores,...) que dificilmente se podem extrair das fontes tradicionais (Perks, 1992; Vidigal, 1993 e 1994). Serão necessárias metodologias e estratégias adequadas de investigação (entrevistas, observações, registos áudio e vídeo,...) construindo-se marcos conceptuais metodológicos ('mapeação' de 'evidências' ou de 'categorias'). Reconhecemos, porém, vários problemas na utilização das fontes orais (critérios de validade, fiabilidade e credibilidade da informação e depoimentos recolhidos) na investigação histórico-educativa.

(c.)-a '*história oral*' (Frank, 1992; Marinas y Santamaria, 1993) e as '*histórias de vida*' (Bertaux, 1976; Vidigal, 1996) devem ser fomentadas pelos investigadores da educação nas instituições de ensino superior dedicados à educação (ESEs, Faculdades de Ciências da Educação, Institutos de Educação, Faculdades de Ciências Sociais e Humanas, etc.), promovendo estudos sobre história local e regional, criando centros documentais específicos e/ou '*museus pedagógicos*' e outros certames ou encontros científicos, além de experimentarem técnicas e métodos de história oral, história de vida, biografias, etc, com base na metodologia qualitativa. Esta ideia deveria ser estendida à criação de arquivos de opinião pública e de 'vida quotidiana' (social, cultural e educativa) que pudessem ser meios ou recursos de análise e formação para os futuros formadores ou educadores. Cremos que as fontes orais constituem uma boa aproximação às facetas do 'quotidiano' (pedagogia da vida e das vivências), à vida comunitária, à realidade social, aos sectores marginais, etc (Counce, 1994; Heller, 1972; Passerini, 1978; Zonabend, 1980).

(d.)-o contributo das *fontes audiovisuais* pode dar uma melhor aproximação à vida 'quotidiana', entendida no sentido de uma (re)criação dessa vida num determinado momento ou contexto, evitando-se a imposição do exterior dos 'meios de comunicação social' como consumo, valorizando-se como fontes de informação, de inspiração e de modelação dos estilos

de vida ritualizados ou banalizados. A triologia 'imagem-história-educação' permitirá antever um amplo território de trabalho, ainda pouco explorado pelos investigadores da educação.

(6.)-O objectivo de qualquer investigação é o de realizar-se em equipa, na base de projectos apoiados e integrados. No contexto actual de cooperação internacional e europeia podem os investigadores e as instituições beneficiar de oportunidades para apresentarem projectos que permitam investigar a nossa história local e regional, destacando-se nela a 'vida quotidiana' da comunidade.

BIBLIOGRAFIA

- Bardin, Laurence (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Cordes.
- Cardoso, C. Flamarion & MAUAD, Ana M.ª (1997). "História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema". Em Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vaiupas (coord.), *Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 401-417.
- Cauche, Michèle (1992). "La Photo de classe et l'expression. Jalons pour une histoire". In *Revue Française de Pédagogie*, 98, 7- 11.
- Counce, Stephen (1994). *Oral History and the Local Historian*. London: Longman.
- Duarte, Ana (1993). *Educação Patrimonial. Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferraroti, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographie dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens Klincksieck.
- Fontana, J. (1992). *La història després de la fi de la història: reflexions i elements per a una guia dels corrents actuals*. Vic (Barcelona): EUMO.
- Frank, Marie-Thèrese (1992). *L'Histoire orale et l'éducation*. In *Histoire de l'Éducation*, 53, 13 - 40.
- Heller, Ágnes (1972). *História y Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Grialbo.
- Heller, Ágnes (1977). *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.
- Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (1993). *Dicionário de Terminologia Arquivística*. Lisboa IBNL -Organismo de Normalização Sectorial para a Informação e Documentação.
- Lucas, Ph. (1981). *La religión de la vie quotidienne*. Paris: PUF.
- Marin, Louis (1993). *Des pouvoirs de l'image*. Glose. Paris: Ed. du Seuil.
- Marinas, J. M. y SANTAMARIA, C. (1993). *La História Oral: Métodos y Experiências*. Madrid: Editorial Debate.
- Martns, Ernesto C. (1996). *Sínteses de Investigação Qualitativa*. Castelo Branco: Publ. da ESECB /Edição do Autor.
- Martins, Ernesto C. (1998). "A Existência de uma Pedagogia Social ou Educação Social em Portugal (Séc. XIX-XX)". In Justino Magalhães (coord.), *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia /Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Univ. do Minho, 251-270.
- Mattoso, J. (1992). "Os Arquivos Oficiais e a Construção Social do Passado". In Actas do Encontro da Associação de Professores de História, *A Construção Social do passado*. Lisboa: Publ. da Associação de Professores de História, 25-33.

- Nóvoa, A. (1988). "O Método (Auto)Biográfico na encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação de Adultos". Em *Revista Portuguesa de Educação*. 1, 7 - 20.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). "História da Educação. Novos Sentidos, Velhos Problemas". Em Justino de Magalhães (coord.), *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia /Centro de Estudos em Educação e Psicologia, -Univ. do Minho, 35 - 54
- Nóvoa, A. e FINGER, M. (org.s) (1987). *O Método Auto-Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nunes, Natália (1981). *Memórias da Escola*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Passerini, Luisa (org.) (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultural material delle classi subalterne*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Peneff J. (1990). *La Méthode Biographique. De l' École de Chicago à l' histoire orale*. Paris: Armand Colin.
- Perks, Robert (1992). *Oral History. Talking about the Past*. London: The Historical Association.
- Poirier, J.; CLAPIER-VALLADON, S. et RAYBANT, P. (1983). *Les récits de vie, théorie et pratique*. Paris: PUF.
- Shutz, A. y LUCKMAN, Th. (1977). *Las Estructuras del Mundo de la Vida*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Silver, H. (1986). *Essay review. Zeal as a historical process: the American view from the 1980s* . In *History of Education*.15, 291-309.
- Vidigal, Luís (1993). "História Oral". In *Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância*. Santarém: ESE.16.
- Vidigal, Luís (1994). "História Oral e Projectos Pedagógicos". In *Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância*. Santarém : ESE.19.
- Vidigal, Luís (1996). *Os Testemunhos orais na Escola. História Oral e Projectos pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Zonabend, Françoise (1980). *La Mémoire Longue Temps et Histoire au Village*. Paris: PUF.