

JORNAL COMO FONTE: UMA DAS PONTAS DO *ICEBERG* NAS NARRATIVAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Newspapers as Historical Source: one of the tips of the iceberg in Education History narratives

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro¹

Elizabeth Farias da Silva²

Maria Aparecida Alves Silva³

RESUMO

No século XX, a relação entre História e fontes foi redimensionada. A confluência com outras disciplinas possibilitou emergências e construções de novos materiais com possibilidades e probabilidades de serem abordados como fontes. Fonte passou a ser tudo que o historiador elege como possibilidade de análise, compreensão e interpretação. Na história da educação brasileira, o jornal se consolida cada vez mais como fonte, focado neste texto. O jornal como fonte se impôs porque registra o cotidiano escolar e veicula a voz de agentes da prática educacional (professores e alunos) e de teorias educacionais (estudiosos, pesquisadores, legisladores etc.), cujo discurso permite debruçar-se sobre as dificuldades de articulação entre teoria e prática. Usar o jornal como fonte supõe leitura crítico-analítica e interpretativa de sua conexão e dimensão externa e interna mediante um diálogo entre pesquisador e fonte motivado por um problema de pesquisa e aguçado pela indagação. A relevância dessa fonte ao historiador da educação equivale à pertinência das indagações, assim como a abrangência da interpretação equivale ao grau de imaginação de quem pesquisa.

Palavras-chave: fontes históricas; jornal; pesquisa; educação

ABSTRACT

Since the twentieth century, the relationship between History and sources has resized. The course with new disciplines made possible to consider new materials as sources, arising new possibilities and probabilities. Nowadays, everything that is analyzed and comprehended in the historical context is considered a possible source. Newspapers are a central source to education history in Brazil, above all because they record school everyday life and materialize the voice of teachers and students (practice's view) and of scholars, researchers, government etc. (theory's view), which are useful to measure the harmony of the articulation between theory and practice in education. Taking newspapers as so demands not only a critical, analytical and interpretive reading considering its internal and external dimensions, but also a dialogue between researcher and source motivated by a researching problem and fed by an inquisitive interest. The relevance of newspapers to the historian of education is on a par with the relevance of his/her questions, as it is the interpretation coverage with the researcher's level of imagination.

Keywords: historical sources, newspaper; research; education

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta IV do Curso de Pedagogia (FACIP-UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Contatos: laterzaribeiro@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Associada II do Departamento de Sociologia e Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contatos: lizbet@uol.com.br.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, Goiás, Brasil. E-mail: mariazinharv@hotmail.com

A constituição das relações entre sujeito e objeto nas ciências humanas levou à formação de um imaginário de neutralidade axiológica proveniente do modelo de cientificidade das ditas ciências naturais: o sujeito se sujeitava ao objeto. A partir daí se tinha uma explicação científica, desvinculada do “senso comum”. As explicações possíveis se embasavam em fontes selecionadas por critérios estabelecidos segundo postulados, também, de neutralidade axiológica e importância — de prestígio social. Este podia estar no tempo cronológico das fontes ou no lugar de onde emanam suas intenções de sentido. Nos termos da classificação, os critérios para as fontes podiam ser qualitativos ou quantitativos, de maneira mais contundente com o assentamento da estatística como “ciência do estado”.

As ciências humanas tinham um modelo científico referencial tido como positivista. Em 1905, a teoria da relatividade abalou tal modelo ao afirmar que o tempo como variável: depende do observador, da observadora; também o abalou a nova física, quando no decorrer das pesquisas no mundo subatômico apreendeu uma relação diferenciada entre o sujeito e o objeto de pesquisa e, gradativamente, pôs em xeque a neutralidade axiológica, isto é, a relação entre sujeito e objeto. A nova física constata: quem pesquisa no mundo subatômico interfere diretamente naquilo que pesquisa. Se isso acontece nessa ciência, com maior probabilidade pode ocorrer nas ciências humanas, cuja pesquisa trabalha com subjetividades — sentidos, afetos, sensações, inferências, suposições etc. Com a nova física, a epistemologia se vê obrigada a se rever.

Na redefinição do modelo científico, a objetividade científica e a relação entre observado e observador ou observadora ganharam novas abordagens. Nas ciências humanas atuais, a interferência de quem pesquisa no objeto de análise, nos tipos e nas escolhas de fontes para compreendê-lo e explicá-lo é ponto quase pacífico. A flexibilidade para selecioná-la ganha novo alento com a tecnologia e o alargamento de perspectivas no olhar de quem pesquisa a realidade que se transformará em empiria. Grupos de humanos antes sem visibilidade ganham estatura de cientificidade. Coletivos monolíticos estilhaçam-se. Vozes sem acesso à cultura letrada são gravadas e relevadas para análise. O que antes servia para embrulhar peixes torna-se registro do cotidiano com valor de fonte de pesquisa; passível de empiria imediata, com as contexturas devidas.

A “objetividade científica” ganha novos sentidos e significados e, nesse movimento especificamente, ressignificará o trabalho de quem pesquisa nas denominadas ciências humanas. A postura epistemológica da história se insere nessa nova situação pelo viés das fontes na construção da pesquisa histórica em educação, com ênfase na relação do pesquisador e da pesquisadora com o trabalho de seleção e organização de materiais que não só se transformarão em fontes, mas também irão compor o *corpus* de pesquisa.

Nesse sentido, este texto permeia o terreno das fontes históricas numa análise da importância das fontes impressas, sobretudo o jornal, para construir conhecimentos nessa área da pesquisa acadêmica. Aqui, a noção de documento histórico abrange tudo que o pesquisador reconhecer como fonte histórica. Se essa liberdade de escolha pode fragmentar demais as fontes, isso não significa que não haja escolhas consensuais e recorrentes. Por exemplo, na história da educação brasileira, os jornais escritos se consolidam como fonte cada vez mais relevante.

A discussão sobre documento histórico aqui não compara nem contrasta enfoques de correntes históricas distintas para apontar semelhanças e diferenças, rupturas e continuidades, dentre outras dualidades. Em parte, por uma questão de escopo: este texto se atém à imprensa escrita, cujo status de fonte histórica é recente; em parte, por limitações gráfico-editoriais: um estudo comparativo das noções de documento demandaria um número de páginas que excede os limites preestabelecidos a este texto. Além disso, há estudos específicos sobre as fontes da pesquisa histórica que subsidiariam uma compreensão mais abrangente e sólida no contexto das perspectivas diversas que permeiam os estudos históricos.

Revista *Annales* e a pesquisa histórica

No fim dos anos 1920, os historiadores franceses Marc Bloch (1886–1944) e Lucien Febvre (1878–1956) propuseram uma mudança à história: retirá-la de seu isolamento tradicional mediante uma ampliação do diálogo com outras áreas do saber. A pesquisa histórica deveria se valer da “interdisciplinaridade” [*sic*] (BURKE, 1997) — sobretudo das ciências sociais — para construir seu conhecimento. A concepção da história como ciência romperia, então, com o modelo de história fundada no fato — que o analisa isoladamente do contexto e sem problematizá-lo e sem se ater a sua complexidade. A historiografia não seria mais a mesma. Bloch e Febvre empreenderam contraposições à história tradicional que revolucionaram a história como campo de investigação científica (BURKE, 1997).

Para fazer o que fizeram, esses dois historiadores articularam e expressaram suas ideias em revista acadêmica, a *Annales*,⁴ que — afirma Burke (1997) — pretendia não só difundir uma abordagem nova e interdisciplinar da história, mas também assumir a liderança intelectual no campo da história social e econômica, porque se preocupavam com o método das ciências sociais. A revista expressou inquietudes e experiências de um novo exercício histórico ante o fazer humano que criticava a história tradicional, enraizada no modelo positivista. Em torno dela, agruparam-se e sucederam-se historiadores que formariam as gerações em que se pode dividir essa corrente historiográfica no presente.

Fernand Braudel protagonizou a segunda geração como diretor efetivo da *Annales*. Segundo Burke (1997), ele contribuiu especialmente para situar o papel do historiador nas ciências sociais ao suscitar a consciência de que todas as estruturas estão sujeitas a mudanças, mesmo que lentas; seu estudo sobre economia e sociedade no mundo

⁴ Segundo Burke (1997), a revista *Annales* teve quatro títulos: *Annales d'histoire économique et sociale* (1929–39), *Annales d'histoire sociale* (1939–42, 1945), *Mélanges d'histoire sociale* (1942–44) e *Annales: économies, sociétés, civilisations* (1946–...). Depois da Segunda Grande Guerra, Febvre idealizou uma revista internacional para a história econômica, a ser dirigida por Henri Pirenne, historiador belga. O projeto, porém, sucumbiu a dificuldades. Bloch retomou os planos em 1928; agora a revista seria francesa. Outra vez foi indicado o nome Pirenne; mas foi Bloch quem se tornou o editor, junto a Febvre. Inspirada nos *Annales* de Géographie, de Vidal de la Blache, a revista foi planejada tendo em vista a liderança intelectual na história social e econômica, bem como a difusão das ideias de uma nova abordagem histórica. O número 1, de 15 de janeiro de 1929, veiculou uma mensagem dos editores afirmando os propósitos da revista: estimular a necessidade de haver intercâmbio intelectual. O comitê editorial incluía historiadores, antigos e modernos, o geógrafo Albert Demangeon, o sociólogo Maurice Halbwachs, o economista Charles Rist e o cientista político André Siegfried. Após a morte de Febvre, em 1956, a revista ficou sob a direção de Fernand Braudel.

mediterrâneo, ancorado nas relações do homem com seu meio, aponta essa consciência. A terceira geração, ainda segundo Burke (1997), lideraram Jacques Le Goff e Georges Duby, que propuseram a transferência da história socioeconômica de Braudel para a história sociocultural. Entre os anos 70 e 90, outros redescobriram “[...] a história política e mesmo a narrativa” (BURKE, 1997, p. 13). Uma quarta geração tendeu à história cultural, feita por intelectuais como Roger Chartier e Jacques Revel sob influência do pensamento de Michel Foucault⁵ e que estaria voltada à investigação das práticas culturais.

Se tais mudanças sugerem fragmentação nos enfoques, não se pode dizer que tenha impedido essa corrente historiográfica de mudar o pensar, o interpretar e o contextualizar da história ao abrir à pesquisa a sujeitos e objetos como mulher e família, infância e educação, livro e leitura etc. Ao romper com a feição positivista da história, os historiadores franceses passaram a escrever uma história dos humanos num movimento hermenêutico cujo bojo traz o cotidiano e suas contradições. Tal pretensão historiográfica não se concretizou sem diálogo com a sociologia, a antropologia, a arqueologia, a linguística e estatística e outras ciências que lhe dessem lastro para investigar o passado tendo em vista o presente. A interpretação do pretérito e a escrita da história passaram a ser feitas por não historiadores de formação, como o pedagogo que investiga a história da educação no Brasil; além disso, a história se situou num contexto de multiplicidade que rompe com a história tradicional — com a história dos humanos de grande projeção política e de seus feitos, das grandes guerras, de outros fatos tidos como vultuosos etc.

Com efeito, Reis (1999, p. 60) diz que houve uma luta epistemológica com a história tradicional. Também propõe a hipótese de

[...] uma revolução científica dos cientistas sociais contra os historiadores tradicionais. Aqueles queriam que estes revissem todo o seu método de abordagem da realidade humana. Pode-se verificar, aqui, a situação de um “confronto de paradigmas” que [o historiador da ciência Thomas] Kuhn considera como constituidora de uma revolução científica. As ciências sociais eram capazes de por os novos problemas e de solucioná-los com seus métodos novos, enquanto a história normal estava inteiramente alheia às novas condições da história efetiva e do seu conhecimento. Neste confronto, só havia dois caminhos para a história: ou mantinha sua velha forma e perdia seu espaço institucional para novos paradigmas, traduzindo-os para o discurso especificamente histórico. O confronto de paradigmas inclui, aqui, três atores: os historiadores tradicionais, os cientistas sociais e os historiadores que vão aceitar as propostas destes.

De tal confronto emerge uma nova história, que transcende a tendência positivista, cuja visão de sociedade era muito restritiva e elitista, e é sintetizada no movimento de historiadores ligado à revista *Annales*, que renovou os métodos, falou em problemas e abriu o leque dos objetos de estudo da história. O significado desse movimento se projeta, por exemplo, na abertura do conceito de fonte histórica para escrever a história (da educação).

⁵ Uma medida da influência de Foucault está textos de historiadores da quarta geração da *Annales*. Por exemplo, Paul Veyne, em *Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história* (Madri: Alianza Editorial, 1984), “El último Foucault y su moral” (*Zona Erógena*, n. 11, s. p., 1992) e *Foucault: o pensamento, a pessoa* (Lisboa: Texto Grafia, 2009); e Roger Chartier, em “Trabajar con Foucault: esbozo de una genealogía de la ‘función-autor’” (*Signos Históricos*, Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana, v. 1, n. 1, p. 11–27, jul. 1999).

Fontes de pesquisa em histórica da educação

Autores como Certeau (1979) afirmam que a história começa na relação do sujeito com o objeto, isto é, na tecedura do historiador do presente com base nos vestígios materiais do passado. Assim, ao problematizar situações de pesquisa, o historiador/pesquisador recorre a tais vestígios para extrair — via indagação, reflexão e interpretação — informações e dados que lhe permitam construir sentidos em prol de uma análise das motivações que o levaram a abordar dado assunto. De fato há registros do passado cuja formação independeu do homem, com a composição do gelo, árvores petrificadas e rochas sedimentares, que poderiam ser evidências do passado para a escrita de uma história do clima; mas, em geral, as fontes históricas resultam da ação humana intencional: são produtos do homem. No dizer de Saviani (2013, p. 29), não se pode mencioná-las como fontes naturais.

Nem sempre o documento histórico pôde ser qualquer artefato que o historiador reconhecesse como tal: no século XIX e no início do século XX, fontes eram, sobretudo, *documentos escritos*, onde repousaria a verdade dos fatos. Representavam o fundamento único do fato histórico: a prova. E onde não houvesse documentos escritos, de que seria feita a história? Lucien Febvre (1949 *apud* LE GOFF, 2003, p. 530) respondeu a essa pergunta assim: “A história [...] deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem”.⁶

Essa possibilidade de usar o não escrito como fonte histórica alargou o conceito de documentos histórico no último século; mais que isso, indicou uma ruptura com a historiografia feita até então; uma renovação do conceito de humano, de sociedade e de história. A fonte passou a ser uma construção do historiador fundada no questionamento, por isso pode até haver fontes mais adequadas que o documento escrito (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 61), fontes mais questionáveis que outras, fontes que se abrem mais à indagação do que outras. Objetos variados passaram a ser vistos como formas de expressão material da existência histórica e social que interessam ao historiador⁷ — assim como a quem pesquisa a história da educação no Brasil.

Lidar com os registros materiais supõe separá-los (classificá-los, hierarquizá-los) para reagrupá-los e distribuí-los num dado espaço, sobretudo espaços onde não foram produzidos. Essa lida significa “[...] transformar alguma coisa, que possuía seu estatuto e seu papel, numa *outra coisa* que funciona de forma diferente” (CERTEAU, 1979, p. 32; grifo do autor). Noutros termos, o historiador transforma o registro material em um documento porque lhe atribui valor histórico, visto que contém elementos que lhe permitem reconstruir e entender um pouco da vida humana no passado e suas complexidades.

⁶ Segundo Le Goff (2003, p. 526), a palavra documento vem do latim *documentum*, derivado de *docere*, “ensinar”, e evoluiu para o significado de “prova”. O uso no vocabulário legal se difundiu no século XVII, e seu sentido moderno de testemunho histórico data do início do século XIX.

⁷ “Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com o que, pertencendo ao homem, exprime o homem, demonstra a presença. A atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.” (FEBVRE, 1949 *apud* LE GOFF, 2003, p. 530)

Ao atribuir esse valor ao registro material do passado, ele o transforma em fonte de pesquisa (de leitura, especulação, indagação, contextualização e análise) que resulta em um novo registro do passado produzido no presente — a história escrita. A transformação se justifica porque o “[...] documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2003, p. 536). Talvez por isso Certeau (1979, p. 22) afirme que, “[...] em história, é abstrata toda ‘doutrina’ que rechaça sua relação com a sociedade”. Saviani define fonte segundo um ponto de vista útil para este estudo:

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o outro 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 compreender. Além disso, a palavra *fonte* também pode se referir a algo que brota espontaneamente, “naturalmente” e algo que é construído artificialmente. Como ponto de origem, *fonte* é sinônimo de *nascente* que corresponde também a um *manancial* o qual, entretanto, no plural, já se liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade. (SAVIANI, 2006, p. 28–9).

Como se lê, essa compreensão da palavra fonte deixa entrever, em seu fundamento, uma possibilidade importante de conhecer a vida humana e a forma como o humano se impôs. Daí sua importância para o historiador que problematiza o passado na construção de uma realidade empírica para entender com mais profundidade a realidade do presente que o cerca.

Para Saviani (2006, p. 29), a rigor, “[...] a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas ou nos arquivos públicos ou privados, as miríades de peças guardadas nos museus e em todos os múltiplos objetos caracterizados [...]”, a rigor, não “[...] são, em si mesmo, fontes”; afinal — cabe reiterar —, requerem que o historiador as problematize segundo as questões levantadas nos procedimentos de pesquisa que ele eleger. Dito de outro modo, para serem úteis a uma escrita da história, os documentos de arquivos públicos e particulares têm de ser mais que visualizados: precisam ser problematizados e contextualizados com conectividades especificadas pelo pesquisador ou historiador da educação. Problematizar supõe dialogar com tais documentos de modo a compreendê-los em seu contexto histórico para interpretá-los à luz de teorias sociais e educacionais no contexto do problema estudado. Ao extrair sentidos de tais documentos, o pesquisador os significa como fontes para o estudo a que se propõe.

Embora esses documentos sirvam de fontes à história da educação, só após o pesquisador lhes atribuir tal sentido, isso não invalida a importância de preservá-los. Com efeito, Saviani (2006, p. 30) salienta a necessidade de haver “[...] empenho em preservar os materiais [...]”; a preservação seria procedimento central para que educadores, pesquisadores e historiadores possam considerar os materiais arquivados como fontes possíveis para estudos futuros que visem “[...] compreender o seu passado que é o nosso presente”. Preservar os materiais — diz esse autor — é preservar uma memória

histórica que, por exemplo, muitas escolas e comunidades públicas apagam porque veem seus materiais envelhecidos pela ação do tempo como descartáveis, como objetos que atrapalham uma ordenação institucional dos espaços onde se encontram. Assim, muitas autoridades educacionais e públicas jogam no lixo documentos que poderiam compor um *corpus* importante de artefatos. O desinteresse dos sujeitos sociais em preservar seus documentos cria entraves à construção de explicações sobre o passado que são úteis para compreender o presente.

Assim como os documentos impressos (escritos), sujeitos ao desaparecimento em razão da insensibilidade à importância de preservá-los, ex-alunos e ex-professores demandam iniciativas que registrem seus testemunhos para que outros possam, no futuro, aceder a tais relatos como registros do passado. A transcrição de entrevistas não se esgota, porque pode ser lida, relida e analisada segundo fins, objetivos e abordagens diversos, em tempos distintos. Registrar o relato oral de algum sujeito da educação para — diz Saviani (2006, p. 26) — “[...] neles nos apoiarmos em nossa investigação [...]” supõe construir fontes de pesquisa que se abram a estudos futuros. Nesse caso, as fontes orais oferecem pistas de como pessoas e grupos assimilaram e processaram experiências da vida cotidiana, seja de ensino e aprendizagem escolar ou da tomada de decisões importantes, para ficarmos em dois exemplos. O entendimento de como passaram por experiências ajuda a questionar interpretações mais generalizantes dos fenômenos sociais.

Mas o relato oral não pode ser tomado como a própria história. De quem o toma como registro possível e coerente de um passado, exige cautela e o discernimento de que se trata de *mais uma* fonte que requer análise e interpretação contrapostas a outras fontes (ALBERTI, 2010). As fontes não são o ponto de partida da pesquisa histórico-educacional nem um conhecimento histórico da educação; mas sustentam a construção não só da pesquisa da história da educação, mas também do conhecimento produzido. Contudo, as fontes estão na origem mesma da pesquisa. Como diz Bacellar (2010, p. 53),

O iniciar de uma pesquisa exige a *localização de fontes*. De modo geral é, preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados. Poucos são as instituições arquivistas, a exemplo do Arquivo Nacional, onde uma observação básica e preliminar pode ser realizada via internet, sugerindo possibilidades por meio da consulta por palavras-chave e datas. A maioria dos arquivos públicos pouco disponibiliza via rede, tornando necessário o deslocamento físico.

Com efeito, a busca por fontes pode se valer da consulta a recursos *on-line*, mas em essência requer a presença física do pesquisador nos espaços que as reúnem. No caso de arquivos de escolas públicas, o pesquisador precisa contatar quem o autoriza a consultar o arquivo documental; mas é provável que, por desconhecimento, falta de tempo ou desinteresse, o profissional que lida com pesquisadores afirme que a escola não possui documentos do passado, ou então que foram jogados no lixo porque ocupavam espaço útil e contribuía para a desordem no contexto escolar.

Nesse caso, o pesquisador tem de agir com bom senso para que, com sensibilidade e motivação, insista na possibilidade de que ele mesmo possa procurar os documentos

sem desorganizar a escola. Ao agir assim, muitas vezes se espantará ao se deparar com documentos e informações preciosos tidos como inexistentes ou perdidos por conta de limpeza e organização. Igualmente, poderá recorrer funcionários mais antigos que, graças a uma dedicação extrema à escola, pode ajudar a localizar com rapidez documentos históricos e significativos.

Em todo caso, além de bom senso para entender o desconhecimento de alguns sobre a existência de documentos e de polidez para se aproximar de quem conhece até detalhes da documentação, o historiador da educação que procura registros do passado no porão das escolas têm de cultivar a paciência: “[...] arma básica do pesquisador em arquivos [...]”; não só para encontrar documentos úteis à pesquisa, mas também “[...] passar semanas quando não meses ou anos, trabalhando na tarefa de cuidadosa leitura e transcrição das informações encontradas [...]” (BACELLAR, 2010, p. 53). Em arquivos particulares, como o de entrevistados, a paciência é fundamental para esperar a momento de abertura da pessoa a possibilidade de acesso ao acervo de impressos e manuscritos, desenhos, pinturas, fotografias e filmagens, livros, revistas e cadernos anotados etc. (Há quem autorize tal acesso e sua publicização só no leito de morte.) No caso de manuscritos, a paciência pressupõe tempo e disposição para aprender, por exemplo, “[...] técnicas de leitura paleográfica [...]” para “decifrar” caligrafias mais ilegíveis (BACELLAR, 2010, p. 53). A empreitada do pesquisador requer preparação — até para superar a frustração.

O trabalho com documentos de arquivo exige *precauções*. Acumulados há décadas ou séculos, juntaram poeira, fungos e esporos que facilmente podem provocar alergias e, mais excepcionalmente, infecções. Todo cuidado, portanto, é pouco. O uso de luvas, máscaras e aventais, exigidos em alguns poucos arquivos, deveria ser naturalmente obrigatório, como prevenção da saúde do consulente e como forma de favorecer a preservação do papel. Sabe-se, hoje, que o simples suor de uma mão pode ser bastante prejudicial às fibras do papel, e convém evitá-lo. (BACELLAR, 2010, p. 54).

Se o pesquisador deve ter consciência de que precisa se preparar para lidar com as fontes, o mesmo pode dito da escola pública, sobretudo quanto a ter diretrizes e informações básicas para o manuseio de manuscritos em seus arquivos e acervos. Daí a importância de estimular e investir em projetos de preservação da cultura material das escolas nas escolas,⁸ por exemplo, pela sistematização de acervos e a organização de

⁸ A cultura escolar material se destacou na pesquisa histórica sobre educação nas duas últimas décadas; talvez em resposta a um debate teórico-metodológico sobre a “[...] necessidade de conhecermos a escola em sua especificidade de organização, de trabalho pedagógico e da cultura que produz e reproduz”, tais estudos tenham recuperado muitos documentos que dão pistas do “[...] desenvolvimento da sociedade e suas épocas” (NEVES; MARTINS, 2008, p. 35). A cultura material escolar deixa entrever contextos extramuros que permearam o espaço intramuros da prática de escolarização. Seriam bem-vindas políticas públicas de conservação de documentos e demais registros da existência histórica da escola que visassem, também, conscientizar os sujeitos desta (professores, alunos, diretores, secretários e demais funcionários) da importância do patrimônio histórico-cultural escolar. Vemos tal conscientização como central para uma historiografia abrangente e detalhada das instituições escolares e dos processos que movimentam seu cotidiano.

museus escolares.⁹ Tais projetos poderiam fazer a escola não só cultivar o zelo e cuidado quanto à documentação, mas também facilitar o trabalho de quem a usa como fonte de pesquisa e precisa aproveitar bem o tempo de consulta.

Por outro lado, ao ter contato com o material encontrado, o pesquisador pode indicar medidas úteis para proteger os acervos da ação do sol e de agentes biológicos cuja presença depende exclusivamente das condições ambientais. Daí a necessidade de controle com ações higiênicas para eliminá-los do ambiente, sobretudo roedores, baratas, cupim e fungos. A conservação se mostra complexa porque há escolas públicas que têm livros, fotografias, documentos impressos, manuscritos, mapas, plantas de arquitetura, pinturas, cadernos, diários de sala, livros de secretaria, livros de atas, boletins, registro de ocorrência etc.; isto é, têm registros da vida escolar potencialmente úteis à história da educação.

Bacellar (2010, p. 55) reitera a importância desse cuidado com o manuseio de papel escrito, a exemplo de folhas manuscritas retirados de uma caixa ou um maço, assim como de folhas impressas (também manuscritas e datilografadas) encadernadas: “O manuseio por si só já é um motivo de preocupação, pois o suor das mãos pode afetar o papel. Além disso, o virar das páginas de modo brusco ou descuidado pode rasgar a folha ou romper as encadernações.” O manuseio de documentos onde a caligrafia já está se apagando pode acelerar o processo de apagamento. O uso de procedimentos de cópia como *scanner* e máquina fotográfica permite registrar documentos sem destruí-los. Segundo Bacellar (2010, p. 57): “Apoiar os braços, colocar peso, inclusive as folhas de anotação, sobre ele, anotar ou grifar o texto que se lê, recortar — são numerosos e mesmo inacreditáveis os danos que um consulente descuidado ou irresponsável pode fazer. O mau trato de documentos de arquivo é recorrente”. Portanto, esses cuidados indicam uma consciência crítica que o pesquisador precisa ter ao manusear documentos antigos.

De fato, o documento escrito é perecível porque seu suporte — o papel — também o é. Mas mesmo uma página de jornal prestes a se desintegrar não perde um de seus traços-chave: fixar a escrita (pela tipografia) como meio de comunicação, lísivel no presente do leitor tanto quanto o fora no presente de sua produção, quer dizer, no passado. Por isso, a imprensa escrita — jornal e revista — tem atributos que a qualificam como fonte potencial para a história da educação, sobretudo porque veicula um discurso educacional e o materializa em formas *textuais* — carta dos leitores, editorial, artigos de opinião, textos noticiosos, classificados etc.; *iconográficas* — fotografias, charges, cartuns, gráficos, tabelas, dentre outras; e *gráficas* — a distribuição hierárquica de textos e imagens na página. Além disso, visto que o jornal é tido como meio de comunicação de massa, sua circulação tende a impor o discurso vazado em texto e imagem como uma verdade aceita maciçamente ou rechaçada em massa.

⁹ O museu escolar ordena, agrupa, classifica, categoriza e cataloga, dentre outros procedimentos que inter-relacionam documentos escritos e artefatos da cultura material escolar. Como tal, abre-se positivamente a quem pesquisa práticas de leitura e escrita com base nos impressos; a organização espacial e os lugares físicos e simbólicos de aluno e professor com base no mobiliário; a caracterização social dos corpos docente, discente, administrativo e funcional com base em registros fotográficos; e assim por diante...

Imprensa escrita como fonte da história da educação

No século XIX e no início do século XX, a tiragem de jornais na Europa chegou a um milhão de exemplares. Na capital francesa, prosperou o jornalismo de massa, cujo teor textual fez as elites “letradas” reconhecer nele um sentido de degradação. Ortiz (1991, p. 107–8) se refere a isso nestes termos:

O advento de uma imprensa de massa, o nascimento das folhas populares (*Le Petit Journal*, *Le Petit Parisien*), a importância conferida à informação, faz com que o jornalismo político ceda lugar a um tipo de escrita que se adapta ao nível sociocultural de uma clientela mais ampla. [...] Um crítico, escrevendo em 1889, capta bem essas mudanças: “A imprensa era antigamente um instrumento polêmico, um meio imediato, cômodo, de se espalhar idéias e de difundir doutrinas. A informação, a notícia exata ou inexata, cada vez mais toma consideravelmente espaço nas colunas dos jornais, e o estilo telegráfico tende a substituir aquele dos antigos mestres”.

No Brasil, a prensa tipográfica chegou em 1808, com a família real. Outros territórios americanos como a cidade do México já imprimiam tipograficamente desde 1533. A imprensa chegou para cumprir fins do Estado, a exemplo da publicação de um jornal oficial, feito na Tipografia Real: a *Gazeta do Rio de Janeiro*, que começou a ser impresso em 10 de setembro de 1808.

Mesmo como produto cujas origens no Brasil remontam a um passado bissecular, o jornal passou a permear a pesquisa histórica após o alargamento da noção de fonte referido antes. Os historiadores alegavam que a falta de independência e exatidão, a suposta neutralidade e objetividade permeadas pelo tendencioso, dentre outros atributos, invalidavam o jornal como fonte histórica (LUCA, 2010). Uma vez aceito como registro do passado útil à escrita da história, impôs-se como fonte histórica: suporte de textos que registram factualmente o cotidiano, inclusive o escolar — seria um ardil para ajudar a comprovar dado pressuposto; também se impôs como objeto da pesquisa histórica: a produção do jornal supõe, por exemplo, obtenção de informações que depende de relações alimentadas por interesses políticos e financeiros; afinal, pois o que jornal publica pode beneficiar alguém, diga-se, prejudicar outro alguém. Tais relações não só apontam o valor da imprensa como objeto de estudo (LUCA, 2010), como também traduzem o pensamento de Bourdieu (1989, p. 52) de que o jornal pode ser (nas mãos de quem pesquisa) “instrumento de conhecimento de lutas”; ou “arma nas lutas” conforme seja o lugar de onde se exprima.

O jornal como fonte histórica potencial é um lugar-espaco social onde ocorreram e ocorrem relações diversas alimentadas pela ação social de quem, direta e indiretamente, está presente na notícia e na produção do jornal — apuração dos fatos, redação do texto e materialização gráfica (edição, ilustração e diagramação na página). Como tal, imprime o cotidiano de uma cidade, de um país, do globo.

No campo da história da educação, Nóvoa (1997, p. 115) afirma a fonte jornalística como “[...] caminho para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática [...]”. Noutros termos, os diários veiculam a voz de quem lida com a educação

como prática — professores, alunos e diretores que atuam no interior da escola — e de quem lida com a educação como abstração — pesquisadores, estudiosos, autoridades reguladoras, instituições educacionais etc. Essas vozes permeiam e articulam um discurso sobre educação. Além disso, uma escola pode ter um jornal, cuja produção suscita indagações sobre o status administrativo da escola (se pública ou particular), a orientação política do diretor escolar (se da situação ou da oposição), dentre outros pontos. Igualmente, um sindicato de escolas particulares e um de escolas públicas podem se expressar em seus respectivos jornais; nesse caso, interessariam a frequência com que publicam e as origens do financiamento da produção e publicação, por exemplo.

Na relação com o jornal na condição de fontes, o olhar do pesquisador tem de estar atento “[...] às intenções de quem produziu os jornais, à sua função num dado grupo social, aos pontos de vista explícitos e implícitos nos argumentos dos que escrevem, fotografam, desenham, pintam e diagramam esse artefatos culturais [...]” (CAMPOS, 2012, p. 59). Requer estar alerta aos aspectos da materialidade dos impressos e seus suportes que indiciam seu status de verdadeiro ou falso “[...] à luz das condições de produção e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder” (LE GOFF, 2003, p. 525). Exige mapear o espaço de circulação dos jornais e a ação dos envolvidos na produção e publicação. Demanda entender as relações de sua apresentação material com a linha editorial e a estruturação e divisão do conteúdo; as relações com o mercado, a publicidade e o público-alvo. Impõe a necessidade de um olhar analítico sobre os discursos que o jornal veicula porque, segundo Luca (2006, p. 140), suscitam sentidos variados graças aos procedimentos tipográficos e ilustrativos que os materializam: “A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo [...]”.

Lidar com a fonte jornalística na história da educação supõe uma leitura crítica que considere sua feição externa — “[...] seu papel, tinta, escrita e marcas particulares que o acompanham [...]” — e sua feição interna — a “[...] coerência do texto, por exemplo, a compatibilidade entre sua data e os fatos mencionados” (PROST, 2008, p. 57). Noutras palavras, tal operação requer uma crítica da fonte jornalística que a problematiza segundo seu conteúdo e sua forma, seja escrita ou iconográfica; assim como a visão de mundo de quem o produz e quem o consome. Fazer isso supõe ir além do empiricamente observável, mediante uma intenção inquiridora “[...] capaz de fazer falar as coisas mudas, de fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram” (LE GOFF, 2003, p. 530).

Considerações finais

A ideia de diálogo com (jornais impressos como) fontes da história (da educação) é procedimento vital numa lógica de pesquisa histórica não positivista, isto é, que não toma o dito da fonte como verdade que endossa outras verdades. Esse diálogo ocorre mediante a voz do pesquisador que, motivado por dada situação, determinado problema em construção e certos pressupostos vinculados à visão de quem pesquisa, indaga a fonte sobre sentidos não aparentes em sua materialidade, mas que nela interferem; assim como sentidos ocultos, encobertos ou sugeridos por artifícios da materialidade (tipo)gráfica

da fonte jornalística. A voz interlocutora, por sua vez, é a expressão verbal e visual dessa fonte que, supostamente, veicula ao menos pistas para construir explicações históricas aos fenômenos que afetam os sujeitos, os objetos, as práticas e os espaços da ação educacional.

A relevância da voz da fonte para o historiador tende a se equivaler à pertinência de suas indagações. “Os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los.” (BLOCH, 2002, p. 79). Daí a necessidade de que tais indagações sejam flexíveis e abertas a “novos tópicos [...] surpresas” (BLOCH, 2002, p. 79), sobretudo caso se considere que, como registro e testemunho do passado, o jornal expressa não uma voz, mas vozes variadas: do dono do jornal (o editorial), do repórter-redator (a notícia), de comentaristas e analistas (artigos de opinião), do leitor (seção de cartas), do repórter-fotográfico (as fotografias) etc. Mais que isso, o jornal hierarquiza essas vozes mediante uma estruturação em cadernos, páginas e seções cuja composição gráfica dá “tons” distintos para cada voz. Os cadernos hierarquizam a importância de cada assunto para o jornal. A página hierarquiza os assuntos em seções maiores e menores. A manchete diz ao leitor o que o jornal quer ele leia primeiramente na página. A fotografia reitera o desejo do jornal.

É provável que na articulação das partes que respondem pela existência, circulação e materialização de um jornal residam sentidos não expressos diretamente, a exemplo de intenções de sentido que contrariam os pressupostos de quem possui um jornal ou de seus aliados econômicos e políticos. Como fonte, o jornal não é “inócuo”, porque resulta de uma “[...] montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver (LE GOFF, 1999, p. 13). Se essa montagem tende a evidenciar sentidos, é provável que oculte e obscureça a outros. E são esses sentidos que, mediante um processo de leitura analítica e interpretativa, tendem a denunciar a suposta verdade do visível e do fixado pela escrita. A abrangência e profundidade de tal leitura se relacionam com a capacidade de imaginar do pesquisador.

Referências

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 155–202.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 23–80.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales 1929–1989: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: ed. UNESP, 1997, 153p.
- CAMPOS, Raquel D. *Mulheres e crianças na imprensa paulista: 1920–1940*. São Paulo: ed. UNESP, 2012.

- CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Dir.) *História: novos problemas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- FEBVRE, Lucien. Vers âne autre histoire. *Revue de métaphysique et de morale*, LVIII, p. 419–38, 1949.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: ed. UNICAMP, 2003
- LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 111–54.
- MARIANI, Bethania Sampaio C. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Discurso fundador*. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.
- NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denise; BASTOS, Maria Helena C. (Org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997
- NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. CATANI, Denise (Org.). *Educação em revista: a imprensa e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002, p. 11–31.
- NEVES, Rogério X.; MARTINS, Maria do Carmo. Fontes de pesquisas escolares e a formação da memória educacional. In: ZAMBONI, Ernesta et al. *Memória e história da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Esther. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. São Paulo: Alínea, 2009.
- ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade*. A França no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PROST, A. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- REIS, J. C. *A história entre a filosofia e a ciência*. São Paulo, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *HISTEDBR [on-line]*, Campinas, n. especial, p. 28–35. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf>. Acesso em: 11-07-2013
- SILVA, Elizabeth Farias da. *Ontogenia de uma universidade*. A Universidade Federal de Santa Catarina (1962–1980). 2000. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Recebido em setembro de 2013
Aprovado em dezembro de 2013