

Nailda Marinho da Costa Bonato

Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Uni-Rio.
Doutora em Educação na área de História, Filosofia e Educação pela Unicamp.
Especialista em Administração de Sistemas de Informação pela UFF.
Pedagoga e arquivista.

O Uso das Fontes Documentais na Pesquisa em História da Educação e as Novas Tecnologias

O texto trata do uso das fontes documentais na pesquisa da área de história da educação considerando as possibilidades colocadas pelas novas tecnologias. Reflete sobre a necessidade da história da educação dialogar com a história, a arquivologia e a informática.

Palavras-chave: fontes documentais, história da educação, novas tecnologias.



This paper relates to the use of the documentary sources in the research of the area of history of the education considering the possibilities introduced for the new technologies. It reflects about the necessity of the history of the education to dialogue with history, the archivist and computer science.

Keywords: documentary sources, history of the education, new technologies.

Estamos no século XXI, no terceiro milênio, numa sociedade em mutação, onde o novo já nasce precocemente envelhecido. Estamos no momento das novas tecnologias, do processo de globalização, da qualidade total, do colapso das utopias, da crise dos paradigmas, do desenvolvimento da ciên-

cia, da pós-modernidade, na *era da informação*. Usando uma expressão de Assmann,¹ estamos na *era tecnocrônica*, em que a informação nos chega com uma “velocidade estonteante”. Dessa maneira, o atual momento tem se caracterizado por intensas e rápidas transformações que vêm dando à sociedade uma nova

configuração, naturalmente refletida na pesquisa científica de todas as áreas do conhecimento humano.

No campo da pesquisa em história da educação, por um lado, as facilidades e inovações tecnológicas que nos são oferecidas ampliam cada vez mais as nossas possibilidades de pesquisas no uso das fontes documentais, pois colocam ao alcance novos suportes e equipamentos capazes de registrar, armazenar, guardar e recuperar as informações, assim como instrumentos para coleta, organização e análise das mesmas, de forma substancial e cada vez mais diversificada. Por outro lado, as novas concepções teórico-metodológicas abraçadas pelos pesquisadores, no seu ofício, vêm contribuir com a diversificação das fontes de estudos, sobretudo a partir da década de 1990, quando a história da educação brasileira começou a se consolidar como área de estudo, se intensificando nesse momento o uso de fontes documentais nas pesquisas.

É nessa perspectiva que vou pautar a nossa discussão no escopo e nos limites deste artigo. A pretensão é construir um texto introdutório ao estudo da pesquisa científica no campo da história da educação brasileira, que tem como referência significativa os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa histórica no que concerne ao uso das fontes documentais; e o impacto provocado pelo advento das novas tecnologias nas pesquisas desenvolvidas pela área; aqui também um

diálogo com a arquivologia e com a informática é apontado como necessário. Pretendo apenas trazer algumas reflexões que venho fazendo ao longo do tempo, porém, antes, talvez seja interessante algumas informações sobre o que vem motivando essas reflexões.

O meu contato com acervos constituiu-se num processo iniciado ainda nos anos de 1980, primeiro como organizadora e preservadora de fontes documentais, atividades que desenvolvia paralelo às atividades docentes; e nos anos de 1990 como pesquisadora e professora nas áreas de história da educação e arquivologia. Com isso, tive a oportunidade de trabalhar em várias instituições de memória, elaborar e executar projetos de organização e informatização de acervos e ministrar aulas, além de desenvolver pesquisas buscando e analisando informações/dados propiciados pelas múltiplas fontes encontradas, tendo em vista meus interesses de investigação. Nessa trajetória, documentos escritos e impressos, desenhos, charges, caricaturas, fotografias, entre outros tipos de fontes “passearam e passeiam” pelas minhas mãos, apontando questões e levando-me a algumas reflexões.

À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TECENDO DIÁLOGOS

Assim como Libânia Nacif Xavier ressalta não caber em seu texto desenvolver uma discussão sobre o estatuto de

cientificidade da história da educação, aqui também não temos essa pretensão, porém é de se destacar as palavras da autora ao se referir de onde a educação tem buscado instrumentos analíticos adequados ao seu estudo, tentando definir o campo da história da educação: “a história tem sido o solo no qual muitos estudiosos da educação estão buscando elementos para aprofundar o conhecimento sobre o seu objeto preferencial”.²

Se a educação reconhece a história como pilar para a história da educação, a história ainda não reconhece a educação como um domínio ou mesmo objeto de estudo. Saviani³ ressalta que é difícil para os historiadores de “ofício” reconhecerem a educação como um domínio da investigação histórica. E nos traz como exemplo o livro *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*, organizado por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas. Na introdução dessa obra,⁴ Cardoso trata da “história e paradigmas rivais” discutindo o paradigma “iluminista” e o “pós-moderno” no campo da história. A parte I trata dos “Territórios do historiador: áreas, fronteiras, dilemas”; dividida em cinco capítulos, esses “territórios” são identificados como: história econômica, história social, história e poder, história das idéias, história das mentalidades e história cultural, não aparecendo a história da educação. A parte II se refere aos “Campos de investigação e linhas de pesquisa”, com dez capítulos assim distribuídos: história agrária, história ur-

bana, história das paisagens, história empresarial, história da família e demografia histórica, história do cotidiano e da vida privada, história das mulheres, história da sexualidade, história e etnia, história das religiões e religiosidades. De novo, nenhuma alusão à história da educação. A parte III trata dos “Modelos teóricos e novos instrumentos metodológicos: alguns exemplos”, composta de cinco capítulos: história e modelos, história e análise de textos, história e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema, história e informática: o uso do computador, caminhos e descaminhos da história; aqui também, nenhuma menção à história da educação. Se os historiadores não têm reconhecido a história da educação como um campo de estudos, por outro lado “os investigadores-educadores especializados na história da educação” têm se esforçado para “sanar as lacunas teóricas, adquirindo competência no âmbito historiográfico capaz de estabelecer um diálogo de igual com os historiadores”.⁵

Se por um lado, essa busca de diálogo vem sendo feito mais incisivamente por parte dos educadores da educação, como ressalta Saviani, por outro, os historiadores de “ofício” começaram a sinalizar nessa direção, pois a ANPUH (Associação Nacional de História) abriu espaço no XXIII Simpósio Nacional de História, para a apresentação de trabalhos dentro da seção “Simpósios temáticos”. Com isso vis-

lumbramos um possível reconhecimento da educação como área de estudo da história, travando-se um diálogo mais intenso entre os pesquisadores. Nos eventos de história da educação muitos historiadores de “ofício” são convidados a falar.

Essa busca de diálogo por parte dos historiadores da educação não se restringe aos historiadores, se estendendo também a profissionais de outras áreas de conhecimento como, por exemplo, a arquivologia e a informática, tendo em vista o uso das fontes, as novas posturas teórico-metodológicas, e o advento e a influência das novas tecnologias no campo da pesquisa científica.

Sólis critica a organização arquivística dada aos documentos em virtude de, segundo ele, ela alicerçar-se nos pressupostos teóricos do paradigma da história tradicional. No que se refere à avaliação das fontes como valor de guarda permanente, ele afirma:

A antiga concepção dos historiadores, que privilegiavam os ‘grandes vultos’, ou os ‘grandes fatos’, ou ainda as ‘grandes datas’, trouxe grande problemas e severas perdas à documentação arquivística. Não apenas desmantelou inúmeras séries importantes a pretexto de nelas ‘pinçar’ os ditos ‘documentos importantes’, como – o que é muito pior – negligenciou e deixou perder séries importantíssimas, sob a alegação de ‘não ter importância histórica’, por não

estarem vinculadas a um ‘grande vulto’ ou a um ‘grande fato’.

Louva, ainda, a revisão historiográfica feita pelos *modernos historiadores*, tornando possível com isso, por meio da história econômica, a história social, a história do cotidiano, a história das mentalidades, entre tantas outras histórias, que se utilize séries documentais como fontes “que permitem avaliar os processos históricos em seu conjunto – e não em momentos ou fatos pinçados ao acaso, segundo a ‘versão oficial’”.⁶

Vidal quando se refere à atividade de avaliação documental, mesmo se restringindo a arquivos escolares, como ela mesmo ressalta, sinaliza que o processo pode gerar perdas documentais inestimáveis, pois a arquivologia ainda se funda no paradigma do conhecimento tradicional. Nesse sentido, sua fala é significativa ao trazer a origem da arquivologia:

Criada no fim do século XIX e dirigida principalmente para garantir o fluxo corrente de informações em empresas e órgãos públicos, a arquivologia percebe o documento na sua importância institucional e legal. (...). A lógica é a da história política e econômica. Todo o cotidiano das relações pessoais estabelecidas tende a se perder.⁷

E considerando algumas preocupações no trato da documentação, entre elas as mudanças provocadas pelas novas tecnologias, devido às novas configura-

ções dos suportes e modalidades de armazenamento da informação, assim como as ferramentas de busca da informação e a preservação de documentos, ela propõe um *triálogo* entre os profissionais das áreas de arquivologia, história da educação e informática, entendendo ser necessário que o historiador da educação esteja disposto a apreender os princípios da arquivologia e se coloque o desafio de compreender as novas tecnologias e de reavaliar os supostos do seu campo de atuação, e que o arquivista e o informata profissionais sensíveis às questões da preservação da memória estejam dispostos a reavaliar suas práticas de trabalho, se aproximando dos interesses da produção científica, especificamente da pesquisa histórico-educacional. Esse 'triálogo' viria facilitar a produção de pesquisas por parte do historiador da educação. É importante que se produzam instrumentos de pesquisa/busca do tipo inventário sumário e analítico,

repertório, catálogos, índices auxiliares, entre outros, que apontem para a existência de documentos de interesse para a nossa investigação.

Marcos Cezar de Freitas, coordenador do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, CPDAPH, do Instituto São Franciscano de Antropologia, da Universidade São Francisco, de Bragança Paulista, pergunta: "Quantos arquivos, centros de documentação, centros de memória, bibliotecas de referência, hemerotecas etc. fizeram a opção pela história e pela historiografia da educação enquanto campos de especialização disciplinar da História, com maiúscula?" Ele mesmo responde: "São poucos (...) é pequeno o número de instituições de público mais variado, mas que tocam diretamente a história da educação brasileira como o CPDOC da FGV e alguns arquivos públicos".⁸ Aqui é bom lembrar que, em sua trajetória, a história da educa-



ção surgiu primeiro como disciplina nos currículos dos cursos normais e de pedagogia a partir da década de 1930; só depois como campo de estudo dentro da área de educação, acompanhando o trabalho desenvolvido em alguns poucos programas de pós-graduação no Brasil, após meados da década de 1980, com a ampliação das temáticas de estudo e um aprimoramento metodológico na área de educação,⁹ vindo a se consolidar a partir da década de 1990; e também que a própria área de história ainda não reconhece a educação como um de seus domínios. Esses e outros motivos podem vir a justificar o exposto anteriormente.

Sabemos que na moderna teoria arquivística, independentemente do suporte, documentos são registros documentais. Um documento é uma fonte de informação, seja para servir ao cidadão como valor¹⁰ probatório de direitos e deveres, ou quando utilizado como fonte de pesquisa científica e cultural, adquirindo assim um caráter histórico, artístico e cultural; os limites não são rígidos. Porém, para cumprir essa função, precisamos de acervos bem organizados nas instituições de memória. O fato é que acervos bem organizados, com instrumentos de pesquisa/busca bem elaborados, contribuem para a pesquisa acadêmica e, conseqüentemente, para uma maior produção intelectual. Para Eliana Dutra Amorim, diretora de Arquivos Permanentes, do Arquivo Público mineiro, muitas pesquisas podem ter sido inviabilizadas

porque os documentos encontravam-se desordenados e dispersos.¹¹ E aí a importância do trabalho dos técnicos, arquivistas e bibliotecários, na organização de acervos e na construção de instrumentos de pesquisa como elementos divulgadores e propiciadores de recuperação da informação contida nas fontes documentais, é lembrada por José Honório Rodrigues, no III Congresso Brasileiro de Arquivologia, realizado em 1976. Naquele evento dizia o historiador:

Bibliotecários e arquivistas valorizam as fontes históricas quando transformam uma fonte potencial numa fonte efetiva, isto é, quando pelos inventários e índices as tornam conhecidas no seu conteúdo e significação. O simples inventário e ainda os índices representam em si mesmos a descoberta de novas categorias de fontes. Elas trazem à luz novas idéias e criam estruturas de informação que respondem às interrogações levantadas pelos historiadores.¹²

Vale destacar que a catalogação e classificação são atividades caras e lentas, envolvendo o trabalho meticuloso dos técnicos. Com o aumento do volume documental caracterizado pela ação do homem no mundo e o advento das novas tecnologias, os instrumentos de pesquisa estão cada vez mais sofisticados, produzidos em maior quantidade e cada vez mais detalhados, porém não ainda suficientes para se suprir as necessidades do pesquisador na busca da informação.

A profusão de impressos e documentos gera para bibliotecas e arquivos demandas cada vez mais intensas de sofisticação dos mecanismos de catalogação e classificação, de forma a torná-los crescentemente detalhados, permitindo um acesso rápido e qualificado ao objeto de pesquisa e produzindo, paradoxalmente, mais publicações, espécies de *meta-impressos* ou *meta-documentos*, cuja única finalidade é referenciar e localizar o impresso (ou documento) original.¹³

Entretanto, geralmente o pesquisador já encontra os instrumentos de pesquisa/busca elaborados pelos técnicos especialistas sem ter participado daquela construção. O ideal é que para qualquer projeto de organização, catalogação, indexação, digitalização, informatização de documentos existisse entre as áreas interessadas um diálogo visando à elaboração desses instrumentos. De acordo com Vidal, inventários sumários e índices auxiliares nem sempre se apresentam rapidamente apropriável pela pesquisa, em geral nos servem de pista à documentação preservada, sendo a indexação conseqüência de uma escolha feita com critérios técnicos. Faz-se mister que a instituição de memória conheça as necessidades de informação do pesquisador acadêmico, para assim construir instrumentos de pesquisa adequados às suas necessidades.¹⁴

José Honório Rodrigues, divide as fontes em *primordiais* e *secundárias*, porém,

como nos diz, sem ter nenhuma regra rígida para essa classificação. Para ele o “historiador conserva a inteira liberdade de decidir, de conformidade com os princípios das disciplinas auxiliares e da crítica histórica, qual fonte deve ser considerada primordial e qual secundária”. O importante é que essa liberdade do historiador deve ser balizada por alguns critérios, tais como: é a “fonte primordial que deve ter preferência e autoridade sobre as outras”. Ensina ainda que há várias definições sobre o que deve ser considerado como *fonte primordial* e *fonte secundária*, arriscando, no entanto, uma definição:

De modo simples, pode-se dizer que a *fonte primordial* é aquela que contém uma informação de testemunha direta dos fatos, enquanto que a *secundária* é a que contém uma informação colhida por intermédio de terceiro. A primeira é original e a segunda derivada. Esta é a diferença fundamental que as distingue.¹⁵

Na pesquisa que venho desenvolvendo no Arquivo Nacional, por conta do projeto *As concepções da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino sobre a educação da mulher*,¹⁶ tenho como fonte primordial o fundo¹⁷ Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, com datas-limite de 1902 a 1979. Conto apenas com um inventário sumário¹⁸ organizado em 1989 como instrumento de pesquisa, por isso a necessidade de vasculhar todas as caixas, tendo em vista meus objetivos. Es-

tatutos, livros de atas, correspondências, relatórios, recortes de jornal e revista, entre outros produzidos e acumulados pela Federação no curso de sua existência, estão envolvidos por papel, em envelopes ou encadernados, trazendo na frente uma descrição sumária do conteúdo e armazenados em caixas de metal. A entidade discutia, entre outros assuntos, a educação e a instrução para mulheres como meio destas conquistarem maiores garantias e direitos sociais e políticos. Destaco a documentação da I Conferência pelo Progresso Feminino,¹⁹ ocorrida no Rio de Janeiro, em 1922, ano de fundação da Federação,²⁰ sendo de interesse específico a discussão travada na Comissão de Educação e Instrução²¹ e tantos outros documentos encontrados até o momento que nos ajudam a entender as concepções sobre educação daquela agremiação. E mais ainda, um significativo conjunto de aproximadamente 98 imagens fotográficas referentes às suas atividades e de suas associadas.

Entendo que o acervo da Federação constitui um corpus documental de inúmeras dimensões, pois se consolida como testemunho de uma época. Um documento que aparentemente pode não ter nenhuma informação pertinente a nossa pesquisa, se lido com apreço pode-se encontrar dados de análise sobre o pensar a educação daquelas mulheres que compunham aquela Federação, suas idéias, concepções, divergências e confluências, no que se refere à educação feminina.

Os dados fornecidos pelo inventário sumário não são suficientes para atingir os nossos objetivos, por isso a necessidade de se passar documento por documento, retornar a eles, assim como Hilsdorf com sua série diversos/miscelânea. Em cada caixa que abro e “vasculho” encontro de forma surpreendente uma vasta documentação pertinente ao nosso objeto de estudo; se esse garimpo for de extrema importância considerando o exposto, demanda um grande tempo. Estou a vasculhar a documentação, percebendo que muitas questões que foram trazidas à discussão, expressando o pensamento e os embates daquela entidade no seu período de existência e por extensão do movimento feminista brasileiro em torno da instrução e educação feminina, são merecedoras de análise, entre elas: a nacionalização do ensino público, a educação doméstica, o ensino primário, a formação para o magistério, o ensino secundário e o superior.

Maria Lúcia S. Hilsdorf, quanto ao procedimento metodológico em sua pesquisa, nos diz que o contato com a série Ofícios Diversos²² do Arquivo do Estado de São Paulo possibilitou o alargamento dos seus interesses no campo da história da educação, em São Paulo, no século XIX. Em primeiro lugar, porque, para trabalhar essa série documental na perspectiva da história da educação e do ensino, teve que ampliar a abrangência dos objetos ali compreendidos, saindo do campo do estritamente escolar para o da formação

não escolar, e das questões concernentes ao final do século XIX para as do começo do século XX. Depois, porque a descrição da série pelos técnicos não ocorre da mesma forma como acontece na série Instrução Pública, em que as informações sobre educação e ensino estão na superfície dos textos, como ela afirma. Devido a isso

fui levada não apenas a reler a série inúmeras vezes como, ainda, a retomar a leitura seguidamente a problematizarão (sic) do período para poder realizar a leitura dos documentos: essa prática de pesquisa foi estabelecendo uma metodologia de trabalho baseada no diálogo contínuo e ampliado entre texto e contexto.

A vantagem desse procedimento metodológico, devido às circunstâncias, é que ele “permite que o dado e a sua contextualização sejam construídos ao mesmo tempo por um processo de rebatimento contínuo entre o levantamento (de informações) e a discussão (das questões)”.

VELHAS E NOVAS FONTES

DOCUMENTAIS COMO RECURSO PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Considero importante retomar o que diz José Honório Rodrigues quanto aos *tipos de material e espécies de fontes* para a pesquisa, em *A pesquisa histórica no Brasil*.²⁵ O historiador, no capítulo “A pesquisa e as fontes”, recorre a Ernst Bernheim que, em

obra de 1903, divide o *material das fontes* em material da *tradição* e dos *restos*: “tudo o que existe e ficou indiretamente dos acontecimentos ele chama de *restos*, e tudo o que é transmitido diretamente, através da comparação humana, chama de *tradição*”. Outra classificação trazida por ele é a de Wilhelm Bauer, em obra de 1944, que classifica as fontes históricas em fontes transmitidas oralmente – lendas (sagas), anedotas, provérbios, canções, contos, narrações, discursos; fontes transmitidas por meio de representação plástica; e as fontes transmitidas por escrito (ou impressas), assim subdivididas: *que se referem à vida prática*: fórmula, receitas, escritos econômicos (contas, inventários etc.), calendários, livros de viagem, itinerários, nomes próprios e de lugares; *que se refiram à ordem volitiva*: a) lendas (sagas, provérbios e refrãos), textos jurídicos, códigos; b) escritos sobre assuntos oficiais: atas judiciais, estatutos, registros penais, entre outros; c) escritos de índole religiosa, litúrgicos, cartas de indulgências, entre outros.

Eliane Marta Teixeira Lopes,²⁴ tendo em vista esse objeto de investigação específico: a educação da mulher, classifica as fontes documentais em três grandes grupos, a saber: fontes orais, escritas e iconográficas. As fontes escritas são subdivididas em: *fontes impressas*: jornais de diversos tipos (da grande ou pequena imprensa, dos colégios, isto é, feitos pela direção dos colégios ou pelos alunos),

revistas (literárias ou de educação ou de associações e sindicatos, e ainda as femininas), livros (manuais didáticos, literatura, aí incluindo romances contemporâneos ao período privilegiado, poesias, biografias, autobiografias; hagiografias, missais, livros de reza; livros de comportamento); *fontes manuscritas*: cartas, diários, inventários, testemunhos, contas domésticas e até receitas; *fontes oficiais*: folhas de pagamento, ofícios, decretos, portarias, requerimentos, regulamentos, regimentos internos. As fontes orais são identificadas como entrevistas, depoimentos, história de vida; finalizando, a autora relaciona as fontes iconográficas como “objetos em geral que fazem parte do cotidiano feminino, objetos pedagógicos e/ou didáticos, fotografias, pinturas, museus (das cidades ou das próprias escolas); mapas e plantas arquitetônicas, santinhos; imagens de santos e santas; a estatuária; a estética das escolas”.

Sólis,²⁵ quanto à tipologia, nos traz a seguinte classificação de documentos: *textuais* (manuscritos, datilografados, impressos, microfilmados etc.), *iconográficos* (fotos, slides, desenhos, croquis, gravuras, pinturas etc.), *cartográficos* (mapas e plantas), *gravações sonoras e audiovisuais*, entre outros. A espécie documental é definida a partir das funções que desempenha e para as quais são produzidos os documentos: documentação técnica, contábil, pessoal, previdenciária ou apenas resumos, relatórios, fichamentos, correspondência, memorandos, comunicados internos, regis-

tros médicos e escolares etc. Os registros documentais podem ser classificados ainda quanto ao *suporte*, tais como o filme, slides, o papel fotográfico, o microfilme, o disco, o áudio e o videoteipe, o compact-disc, o videodisco, e o mais tradicional suporte: o papel. No *Dicionário de terminologia arquivística*,²⁶ de acordo com o gênero, encontramos o seguinte agrupamento: documentação audiovisual, por exemplo, a cinematográfica; documentação fonográfica ou sonora; documentação iconográfica, como a cartográfica, a fotográfica e os diapositivos; a documentação micrográfica, composta de microformas. A documentação oral é a resultante de depoimentos, entrevistas, histórias de vida e outras técnicas de recolha de testemunhos orais; a documentação especial é composta por gêneros documentais não textuais, incluindo a documentação audiovisual, a documentação fonográfica, a documentação iconográfica; e a documentação em multimeios, como exemplo a documentação eletrônica. Essa documentação é um fenômeno bastante recente devido às novas ferramentas e suportes da informação, característicos do atual desenvolvimento tecnológico. Esse tipo de documentação utiliza múltiplas linguagens, sendo seu conteúdo registrado em suportes especiais e acessível apenas por meio de computador.

A classificação quanto ao tipo de material/suporte e espécie de fonte para a pesquisa histórica veio se modificando com o tempo devido, por um lado, às novas posturas teórico-metodológicas no cam-

po da pesquisa, e, por outro, à evolução tecnológica que faz surgir novos suportes da informação, consubstanciando-se na fórmula informação + suporte = a novos documentos como fontes para a pesquisa, com uma das suas mais presentes ferramentas: o computador. Nesse sentido, Lombardi trata do uso do computador como uma das ferramentas tecnológicas para a busca, e acrescento produção, de fontes na pesquisa em história da educação. Partindo jocosamente da propaganda o *meu primeiro sutiã*, que se esquivava em identificar textualmente, sobre a utilização das novas tecnologias informáticas, indaga: “Em se tratando da informática, numa analogia com uma conhecida propaganda de peça do vestuário íntimo feminino, quem até hoje não se recorda do seu primeiro 8 bits, ou de seu primeiro XT... do 286?”.²⁷

Ofato é que na sociedade informática, para usar uma expressão de Adam Schaff,²⁸ essas mudanças são uma questão não somente para os pesquisadores, mas também para as instituições que abrigam acervos, como arquivos, bibliotecas, museus, centros de documentação e informação, casa de cultura, entre outros, no que se refere sobretudo ao tipo de documento afeto a cada uma delas, gerando uma discussão dentro das áreas de informação, seja no campo epistemológico, tecnológico ou da pesquisa científica. Como podemos ver, há uma multiplicidade de fontes documen-

tais e uma variada terminologia e classificação para elas. No campo da arquivologia, por exemplo, os dicionários de terminologia publicados ao longo da história da disciplina arquivística têm a intenção de uniformizar os termos e rever seus conceitos, visando ajudar na classificação, porém atentos às mudanças. Silva afirma que

a revolução tecnológica emergente nos finais dos anos 60, fortemente incentivada na década seguinte, veio muito naturalmente evidenciar o ‘caos’ terminológico. (...) nas décadas de 80 e 90, o tema da terminologia foi de novo agitado, entre outros, como um dos mais fortes, passando até a ser considerado essencial para a sobrevivência da arquivística no contexto das várias ciências de informação. (...) as excessivas preocupações de uniformização, de normalização e de coordenação aos diversos níveis, para uma eficaz troca de informação global, vieram relançar a urgência de rever não só os conceitos e o respectivo léxico que os traduzia, mas também de introduzir outros diferentes que correspondessem a novos contextos sistêmicos.²⁹

No artigo já citado de Eliane Marta Teixeira Lopes, a autora analisa o termo fonte a partir de sua etimologia. Afirma ela: “assim, tomemos *fonte* – que partindo de fons, fontis, seria fonte, nascente, mas também origem, causa primeira – nessa aparentemente simples concepção:

traços, pistas, sinais, resíduos”, elaborando a partir daí as seguintes perguntas: “porque então usar o sisudo *documentais* como seu complemento? Estaremos pensando em documento, como testemunho escrito e texto?” Que são respondidas por ela mesma logo a seguir:

Sim, se nos ativermos à concepção positivista da história reinante em fins do XIX, princípios do XX, que se aferava à idéia de que o documento é escrito, é testemunho escrito, e é tudo. Ou seja, que é a *prova* de uma época, de um fato, de uma vida, deve ser necessariamente escrito, pois só assim pode ser posto à prova (vejam: é prova, e é posto à prova).

Para corroborar seu pensamento, no que se refere ao alargamento do conceito de documento, traz o pensamento de Saramam citado por Jacques Le Goff: “há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de ‘qualquer outra maneira’”.³⁰

Jacques Le Goff, da terceira geração dos *Annales*,³¹ no texto “Documento/monumento”,³² entende que a *memória coletiva* e a sua *forma científica – a história*, aplicam-se a dois tipos de materiais: os *documentos* escolhidos pelo historiador, e os *monumentos* como herança do passado; partindo da origem filológica da palavra define monumento como “tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por

exemplo, os atos escritos”. Já o termo latino *documentum*, deriva de *docere* ‘ensinar’, e seu sentido moderno de testemunho histórico data do século XIX, afirmando-se essencialmente como um testemunho *escrito*, sendo visto pela escola histórica positivista como fundamento do fato histórico, e apresentando-se como prova do fato ocorrido, mesmo resultando de uma escolha do historiador. O que se propõe é que se faça uma crítica que encare o documento enquanto monumento, qualquer que seja ele. Assim, o conceito de documento pode ser aplicado tanto a um monumento, a um vestígio arqueológico ou mesmo a um ato escrito, sendo todos fontes de pesquisa para o historiador, alargando-se com isso a noção de documento. E só esse entendimento é que vai permitir a memória coletiva recuperá-lo e o historiador usá-lo cientificamente, pois é esse olhar que vai dar o status de fonte ao documento/monumento, independentemente da forma material em que se apresente.

O historiador deve fazer a crítica ao documento, mas não aquela crítica nascida no século XVI, com a guerra diplomática ocorrida ainda na Idade Média entre beneditinos da congregação de São Mauro (maurinos) e jesuítas (bollandistas),³³ tendo dom Jean Mabillon e o padre Daniel van Papenbroeck como seus maiores expoentes e foco inicial a obra *Acta Sanctorum*, coleção sobre a vida dos san-

tos publicada pelos jesuítas.³⁴ Ele deve fazer uma análise das condições em que o documento foi produzido, visando “desestruturá-lo”, considerando que 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”.³⁵

Em síntese, a corrente historiográfica denominada de Nova História³⁶ trouxe novos problemas, novas abordagens, novos objetos, e conseqüentemente novas fontes a serem consideradas nos procedimentos teórico-metodológicos do ofício do historiador. Ao criticar a visão positivista da pesquisa histórica que entendia ser o documento escrito sua única fonte, possibilitou a ampliação do conceito de documento acompanhado da revolução tecnológica com um novo personagem – o computador. Essa concepção vem influenciar o fazer histórico no Brasil de forma mais incisiva a partir da década de 1980. Fragoso, ao utilizar o inventário em sua pesquisa como fonte para estudar a questão dos bens no Brasil escravocrata, entende que seu uso e a forma de pensá-lo na análise histórica insere-se na concepção de história proposta pela escola dos Annales.

Como é sabido, a renovação empreendida pelo Annales teve como eixo a superação de uma história narrativa para uma história-problema, onde as atenções são dirigidas para os estudos das estruturas e das conjun-

turas, ou melhor, para a análise das sociedades no tempo. O que significa colocar como um dos interesses da investigação história das massas anônimas, ou seja, o ‘homem das ruas’ com os seus sonhos, lutas e formas de trabalhar.³⁷

Na perspectiva do uso de novas fontes, no campo da história da educação, Sousa ao trazer os textos literários como fonte para sua pesquisa entende que há um redimensionamento do estudo da história da educação, considerando a diversidade de fontes na abordagem histórica educacional, o que tem provocado um debate salutar entre os pesquisadores, apontando para novos desafios e importantes reflexões “tanto em relação à sua epistemologia quanto à busca de metodologias específicas mais apropriadas à sua reflexão e identidade”.³⁸

Clarice Nunes entende que a ampliação das fontes proporcionadas pelas novas abordagens implica uma maior complexidade do olhar sobre elas, olhar que não pode acontecer de maneira isolada, ou seja, a leitura de cada fonte só é possível de ser efetivada de forma analítica pelo historiador da educação se relacionada a outras fontes consultadas.

A ampliação das fontes trouxe dificuldades ao seu exame, já que o seu manuseio não é uma tarefa que se esgota em cada documento localizado nos arquivos. A construção do seu entendimento exige a relação entre os vários documentos

consultados, o que amplia o próprio sentido de cada peça isolada.³⁹

Na contramão de outras opiniões que lamentam a escassez de fontes, Nunes, tendo por base as novas possibilidades abertas pela Nova História,⁴⁰ afirma que para se estudar as práticas escolares desenvolvidas no Rio de Janeiro nas décadas de 1920 e 1930, o problema está justamente na abundância de material inédito. Criticando a forma como se tem visto a história da educação, se volta para a ampliação e o uso das fontes nessas novas abordagens:

Sacudir e rever a imobilidade das interpretações correntes remete à constituição das fontes de pesquisa. (...) Desta forma, vamos apenas focalizar o principal problema que encontramos quando buscamos estudar as práticas escolares da cidade carioca nas décadas de vinte e trinta: a abundância de material inédito. Geralmente o historiador da educação queixa-se da escassez das fontes e o paradoxal é que justamente o deslocamento do enfoque ampliou, neste caso, as rotas de percurso que focalizaram a escola no seu 'em torno'.

Nesse sentido, considerando os "novos", nos diz M. Lucia Hilsdorf sobre o uso das fontes documentais no campo da história da educação:

Hoje em dia, o esforço para ampliar e rever as fontes de informação e olhar de outro modo as fontes tradi-

cionais desse campo é uma posição teórico-metodológica de ponta. A nova história deu caução a essa mudança nas posturas do historiador e, em decorrência, generalizou-se a aceitação das novas práticas do ofício: pôr em uso novas abordagens, novos objetos, novos problemas e novas fontes.⁴¹

A fonte documental pode conter um registro escrito ou não, como é o caso da documentação iconográfica. No que se refere ao uso de novas fontes, por exemplo, como recurso historiográfico, Cardoso nos traz uma informação, mas ao mesmo tempo uma preocupação. Discutindo o uso das fontes iconográficas nos alerta: "setores de pesquisa como a história antiga, devido à relativa raridade das fontes escritas, já se tem longa tradição o recurso à iconografia como documento, embora, no passado (mesmo recente), tal recurso se caracterizasse muitas vezes por métodos simplistas e inadequados".⁴²

A preocupação do historiador, nos parece, não é quanto à utilização do recurso em si, mas sim a possibilidade do seu uso inadequado e simplista. Para ele, a crítica que deve ser feita pelo historiador às fontes não escritas não difere, na sua essência, da realizada aos documentos ditos tradicionais. Nesse sentido, entende que as fontes iconográficas, por exemplo, devem ser confrontadas com outros tipos de documentos, não sendo isso uma exceção, pois esse procedimen-

to deve ser aplicável a qualquer fonte. Como metodologia, a análise documental, tendo por base o uso dos documentos escritos, também é alvo de críticas como as de Guba e Lincoln. Para eles os documentos não são amostras representativas dos fenômenos estudados, e as informações contidas neles dependem do momento em que foram produzidos e dos interesses de seus produtores, além de que nem todos foram guardados, podendo ser pouco representativo do real ocorrido.⁴³ A análise documental serve para complementar informações obtidas por outras técnicas de pesquisa ou para trazer luz ou aspectos novos de um tema ou problema investigado, tanto para a abordagem qualitativa como para abordagens quantitativas de pesquisa.⁴⁴ Para Decca o importante é que

a interpretação das fontes, as teorias e metodologias assumidas pelo historiador para a compreensão do passado são, e continuarão sendo, momentos fundamentais do trabalho historiográfico. (...) afinal de contas, os documentos como alguns já disseram, não falam por si, os historiadores obrigam que eles falem, inclusive, a respeito de seus próprios silêncios.⁴⁵

Trago dois documentos que acredito serem representativos da produção intelectual na área de história da educação, como conseqüência de pesquisas realizadas: o primeiro é de Libânia Nacif Xavier, já citado na nota 2, e o segundo de Marta Maria de Araújo, *O cultivo de uma*

historiografia engajada com a história e a memória da educação brasileira, de 2002. Em ambos as autoras tentam identificar as principais tendências temáticas, teóricas e metodológicas presentes no conjunto de resumos e trabalhos apresentados no I e II Congresso Brasileiro de História da Educação,⁴⁶ realizados por iniciativa da Sociedade Brasileira de História da Educação.⁴⁷

O I Congresso contou com um eixo temático específico: Fontes, categorias e métodos de pesquisa em história da educação, apresentando trinta resumos. Ficou evidente a ampla utilização por parte dos pesquisadores de fontes oficiais, como séries legislativas, relatórios, pareceres, discursos de autoridades políticas, entre outras, para se compreender o fenômeno educativo. Isso ocorre, por um lado, porque é o Estado o grande organizador da esfera educacional e, por outro, de forma mais central, por meio de suas grandes instituições de memória, é também o principal organizador e preservador dessas fontes, possibilitando um acesso mais fácil ao pesquisador. Porém, observa-se na investigação educacional a emergência de novas fontes, para além das fontes oficiais escritas, tais como a fotografia, o material escolar, relatos de viajantes, diários íntimos, arquivos escolares, fontes orais, ao lado de produtos culturais como a literatura e a imprensa pedagógica. Essas e outras, como cartuns, jornais, semanários e revistas, livros didáticos, imagens de fil-

mes, se destacam no II Congresso como novas fontes trazidas ao trabalho do historiador da educação.

Pelo balanço feito dos trabalhos apresentados nos Congressos, fica evidente que há poucos produzidos sobre a educação no período colonial, em virtude, sobretudo, da raridade de fontes documentais. Desse período, os pesquisadores buscam fontes disponíveis, como relatos de cronistas, relatórios de inspetores de quartelões, cartas de provisão de mestres, cartas de jesuítas, processos inquisitoriais e documentos régios gerais. Do século XVIII, referente ao ensino jesuítico e à implantação das aulas régias, há um pouco mais de trabalhos produzidos a partir de fontes documentais depositadas em arquivos públicos.

Durante milênios o homem vem registrando sua passagem pelo mundo de várias formas e nos mais diversos suportes. Com a descoberta do papel, esse registro passou a ocorrer de forma mais intensa e a circular pelo mundo, possibilitando uma comunicação maior entre os povos, levando à percepção da necessidade de sua conservação para posterior consulta. Esses registros escritos, até que surgissem novos meios de armazenamento da informação, dominaram por muito tempo a “materialização da memória individual e coletiva”, como nos chama a atenção Silva:

A escrita surgiu precisamente pela necessidade de o homem registrar e comunicar seus atos, conhecimentos

ou sentimentos. Durante milênios – e até a descoberta dos meios audiovisuais – os registros escritos irão dominar a materialização da memória individual e coletiva. A importância da escrita para a atividade humana levou, automaticamente, à consciência de que era preciso conservar tais registros, tendo em vista uma posterior utilização.⁴⁸

Sabemos que as fontes oficiais escritas em suporte papel, para se estudar a educação nesse período e em outros períodos históricos, são encontradas majoritariamente em acervos públicos, e muitas estão ainda para serem resgatadas pelo historiador da educação. Essas fontes são fontes primordiais para se pensar o processo de construção da educação escolarizada nesse país. O que se discute é a supremacia do documento escrito de cunho oficial como única possibilidade do fazer histórico, mas não a sua supressão. O documento escrito como fonte, seja ou não de cunho oficial, é e será por muito tempo fonte de pesquisa do historiador da educação, pois muito ainda há para se descobrir e encontrar nos arquivos, inclusive documentos oficiais do período colonial que nos ajudarão a conhecer e a entender a trajetória da educação e da instrução no nosso país.

Há muitas caixas de documentos para serem abertas e trabalhadas pelos técnicos, muitos documentos para serem preservados e restaurados, aguardan-

do na “fila” por um motivo ou por outro, portanto não disponíveis ainda à pesquisa científica.

À PESQUISA, A PRESERVAÇÃO DAS
FONTES E AS NOVAS TECNOLOGIAS:
ALGUMAS AÇÕES

Carlos Drummond de Andrade numa crônica intitulada “A memória nacional em microfilme”, preocupado com o advento e o uso do microfilme para armazenar a documentação escrita em suporte papel, apesar de louvar as iniciativas dos homens públicos responsáveis por incentivar esse tipo de procedimento tendo em vista a preservação e conservação de documentos alocados na Biblioteca Nacional, tipo a coleção do *Jornal do Commercio*, de 1827 a 1976, vem em defesa da preservação dos documentos em suporte papel e de um processo de avaliação coerente com isso, e faz a seguinte ponderação:

Aqui me ocorre uma ponderação que submeto aos zeladores de documentação brasileira de qualquer natureza. Passar para microfilme a matéria impressa ou manuscrita do passado não deve acarretar despreço subsequente pelo original microfilmado. Ao contrário. Cumpre redobrar de cuidados em seu favor. O objeto vale mais do que sua representação. Vamos zelar mais pelos arquivos, pelas escrituras e jornais da monarquia, vamos defendê-los da mão inábil que rasga ou mancha o papel respeitável;

da mão e do cupim, da umidade e do calor que os deterioram e consomem. Que a popularização do microfilme e da cópia xerográfica não importe em deixar ao abandono, daí por diante, as peças cujo teor foi preservado mediante reprodução mecânica. Sem esquecer que esta sofre os mesmos riscos de aniquilamento pelo tempo e pela ação dos desavidados. Ganhamos espaço condensando em pequenino rolo a massa colossal de papel, mas isso não quer dizer que joguemos pela janela ou condenemos à ruína de ser transmitido a outras gerações. Em resumo: viva o documento!⁴⁹

Cada vez mais surgem novos suportes para o registro da informação, seja ela escrita, imagética, sonora, entre outras. Microfilmes, vídeos, CD-ROM, DVDs, disquetes, entre outros, estão presentes em nosso cotidiano, assim como já fazem parte dos acervos das instituições de memória voltadas para seleção, coleta, organização, manutenção e guarda adequada, sistematização e divulgação de registros documentais. Desse modo, essas novas formas de registro e armazenamento da informação vêm provocando redução de espaço para a guarda, a circulação mais intensiva da informação e uma democratização do acesso a ela, e contribuindo ainda para uma maior preservação das fontes. Escaneadas, não precisamos tocá-las, pois muitas estão disponíveis, por exem-

plo, pela rede mundial de computadores – a Internet, sendo acessadas de casa.

Recentemente, o surgimento dos scanners e dos programas de leitura e deciframento de textos-imagens (OCR – *optical character recognition*) estão revolucionando o campo da preservação documental oferecendo a possibilidade de restrição do espaço ocupado pela massa documental, leitura facilitada aos pesquisadores, que podem, sem sair de casa, trabalhar com uma diversidade de documentos, e até uma democratização da informação, possibilitando um acesso do documento (e do livro) a um maior número de leitores.⁵⁰

O microfilme, a partir da década de 1970, passou a ser utilizado para reproduzir, armazenar e preservar “documentos de arquivo em virtude de sua capacidade de compactação e por utilizar uma tecnologia simples que não sofreu alterações significativas desde a sua criação”.⁵¹ Contudo, a leitura da informação nele registrada requer um equipamento específico. Se o poeta estava preocupado à sua época com o microfilme como uma nova tecnologia revolucionária de armazenamento da informação, vindo a ser apenas uma possibilidade de desocupar espaço, provocando com isso perdas e danos na memória documental devido a uma não avaliação criteriosa das fontes, entre outras questões, agora estamos preocupados com o disquete e seu equipamento para leitura – o compu-

tador, que, cada vez mais moderno, exige novos dispositivos para a realização dessa atividade.

Vejam a história de Sara, trazida por Vidal, em *Fim do mundo do fim*,⁵² preocupada com a preservação de documentos, assim como vários historiadores da educação. Vamos para o ano de 2036, para o sótão de uma casa antiga construída no século XX, cuja dona é Sara, nascida no século XXI, que empobrecida por uma crise econômica resolve vender o bem que possui por herança de sua família. Na limpeza do sótão, entre tantos outros documentos de memória familiar, encontra uma carta escrita por sua tia, falecida quando Sara ainda era pequena, deixando seu patrimônio para a sobrinha e indicando o paradeiro das informações bancárias colocadas em seu nome. Nada mais era do que um disquete, o qual Sara nunca tinha ouvido falar: *fonte de todos os segredos*. Sara busca em bibliotecas e museus o equipamento necessário para a leitura da peça em seu poder. O que encontra são máquinas em desuso, como peças museológicas, apenas para observação. Desapontada, guarda o disquete e vende a casa.

O que essa história nos ensina é que temos de estar atentos à necessidade de transferência da informação para novos suportes, acompanhando o avanço tecnológico e como consequência da rápida obsolescência dos produtos gerados por ele. Se por um lado nos oferecem

vantagens como diminuição do espaço ocupado pela massa documental, acesso à leitura facilitada aos pesquisadores, por outro o acesso à leitura no suporte digital pode ser prejudicado se as informações não forem sempre atualizadas, renovando-se programas e máquinas em uso, guardando-se cópias de segurança de hardware e software “de forma a permitir que cada peça seja *lida* no equipamento para qual foi produzida”. O suporte digital é frágil e essa “fragilidade cresce na proporção direta do surgimento de novas tecnologias e no descuido da preservação dos equipamentos-suporte do suporte documental”. Um documento escrito em seu suporte material mais tradicional se guardado em condições adequadas estará sempre aberto à leitura sem precisar de equipamentos para ser lido, como Sara pôde ler a carta de sua tia, porém não pôde “ler” o disquete. Chamo a atenção para o fato de que com o avanço tecnológico, mesmo o suporte tradicional, o papel, tem sofrido perdas e danos, pois cada vez mais são produzidos novos suportes visando o barateamento, porém com uma menor qualidade, atendendo a lógica do mercado consumidor quanto à durabilidade.

Pesquisadores da área de história da educação, preocupados com essas e outras questões, têm apresentados iniciativas e ações significativas visando à preservação e ao uso do patrimônio documental referente à história da educação, em muito ainda disperso nesse Brasil gi-

gante. Aqui cito apenas alguns trabalhos de pesquisa, recuperação, preservação, catalogação, guarda e informatização, divulgação e disponibilização de acervos referentes à educação, como os desenvolvidos pelo PROEDES (Programa de Estudos de Educação e Sociedade da UFRJ), pelo HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação” da Unicamp), pelo Centro de Documentação e Memória da Educação da USP, pelo Centro de Apoio à Pesquisa em História da Educação (CEDAPH) e pelo Centro de Referência do Professor, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, entre tantos outros louváveis.

Destaco o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo HISTEDBR, pelo simples motivo de que faço parte dele desde 1999. Esse grupo começou a ser articulado em 1986, a partir de um grupo de orientandos de doutorado do professor Dermeval Saviani, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Sua criação foi formalizada em 1991, propondo-se um amplo projeto de *levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira*, em âmbito nacional. Desenvolvendo grande número de projetos temáticos na área de história da educação, o grupo hoje sediado na Faculdade de Educação da Unicamp articula 23 grupos de trabalho nos diferentes estados brasileiros, entre eles o NEB – Núcleo de Estudos em Educação Brasileira, sediado na Uni-Rio, Uni-

versidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, na qual sou docente. Na atualidade, conforme Lombardi,⁵³ o grupo considera os recursos da informática como “um importante auxiliar no desenvolvimento da pesquisa e as redes informáticas como propiciadoras de comunicação à distância e em tempo real”. Nesse sentido, “vem incorporando a utilização das tecnologias informáticas, de forma a manter-se atualizado nesse assunto”. A própria sigla HISTEDBR foi assim constituída devido aos recursos impostos pelas novas tecnologias no tempo de sua criação:

(...) Criada no tempo do sistema operacional DOS e de programas de computação a ele compatíveis. Entre outros aspectos, as denominações de qualquer natureza (diretórios, subdiretórios, arquivos e user names) eram limitadas a 8 (oito) dígitos. Foi dessa exigência que surgiu a sigla HISTEDBR para designar HIS (tória) + ED (uação) + BR (rasileira).

Gondra⁵⁴ nos lembra que em 17 e 18 de agosto de 2000, realizou-se em Belo Horizonte, no Centro de Referência do Professor, da SEE-MG,⁵⁵ um seminário intitulado “O impacto das novas tecnologias na pesquisa e na formação do pesquisador em história da educação”, que contou com a presença de um expressivo grupo de pesquisadores. O evento, que foi aprovado na reunião do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Gra-

duação e Pesquisa em Educação (ANPED), ainda em 1999, teve os seguintes propósitos: 1. Aprofundar as reflexões sobre o impacto das novas tecnologias na pesquisa e na formação do pesquisador em história da educação; 2. Oferecer subsídios e recomendações à comunidade acadêmica e aos gestores de centros de memória, arquivos e de bases de dados sobre as novas formas de organizar e colocar à disposição fontes para a pesquisa em história da educação.

O seminário foi organizado em torno de cinco sessões de trabalhos, a saber: 1. As novas tecnologias e a pesquisa em história da educação; 2. Centros de documentação e memória, novas tecnologias e disponibilização de fontes; 3. Os impactos das novas tecnologias na pesquisa e na formação dos pesquisadores em história da educação; 4. Sessão especial: o projeto de história oral do Centro de Referência do Professor; 5. Recomendações do seminário.

Pelo conjunto dos pesquisadores presentes, foi reconhecida a relevância dos suportes tradicionais e dos novos gerados pelo avanço tecnológico, e a necessidade de se aprofundar a reflexão em torno das possibilidades, limites e problemas derivados e associáveis a cada um deles: biblioteca virtual, CD-ROM e banco de dados, indicando que se estabeleça interfaces com outros campos disciplinares, aliado a uma continuada e permanente reflexão sobre as fontes, problematizando o processamento das

mesmas, os seus agentes, bem como seus suportes. Dessa forma, lançando mão dos recursos propiciados pelas novas tecnologias, as pesquisas na área de história da educação têm levado

(...) a produção de bancos documentais informatizados, CD-ROM e utilização das ferramentas e recursos da Internet, como a criação de páginas de discussão, troca de correspondências, divulgação de diversas atividades, intercâmbios dentro e fora do país, edição de revistas eletrônicas e configuração de bibliotecas virtuais, por exemplo.

Vimos que os pesquisadores, como mais uma de suas ações, também buscam um diálogo com as instituições oficiais de memória e seus profissionais responsáveis por organizar e salvaguardar o patrimônio documental do país, como já dissemos. Uma variedade de espécies documentais depositadas em arquivos oficiais, em sua maioria em suporte papel e algumas em imagens iconográficas, tiveram suas informações transferidas para microfilmes ou digitalizadas devido a critérios de acesso e reprodução, tendo em vista a preservação dos documentos estipulados por essas instituições. Em que direção esse procedimento pode ajudar o trabalho de pesquisa e a preservação e conservação de documentos? Os bancos de imagens, por exemplo, auxiliam a preservação do suporte original, pois o acesso do pesquisador ao documento

se dá através das ferramentas tecnológicas e não pelo manuseio direto dos originais. Assim, como no diz Eliana Dutra Amorim: “a utilização das novas tecnologias possibilitará aos arquivos, bibliotecas e museus oferecerem ao pesquisador, de forma mais ágil e eficiente, os documentos para subsidiar a construção da história em seus múltiplos aspectos (...)”.⁵⁶

Em minha pesquisa de doutoramento,⁵⁷ tendo como objeto a escola profissional para o sexo feminino (1989-1919),⁵⁸ na perspectiva de ampliação das fontes e novos objetos, privilegiei a imagem fotográfica como fonte.⁵⁹ Ciente da existência de imagens contidas no acervo fotográfico de Augusto Malta,⁶⁰ fotógrafo oficial da prefeitura do Rio de Janeiro, contratado na gestão do prefeito Pereira Passos (1902-1906), fomos direto às instituições depositárias, o que facilitou a pesquisa. Começamos a pesquisa a partir da coleção de Augusto Malta, localizada no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, onde fizemos o levantamento das fotografias existentes da Escola Profissional Feminina. Foram selecionadas um total de 28 imagens representativas do conjunto disponível e uma do auto-retrato do fotógrafo. Um dos instrumentos de busca foi a catalogação digitalizada do acervo pelo sistema Microsis, dentro do Projeto Foto-Memória, ou seja, um banco de dados das imagens produzidas por Augusto Malta, às quais tive acesso. Em sua origem, o projeto pretendia disponibilizar um acervo de

cerca de 5.300 documentos fotográficos, entre negativos de vidro, em base flexível de poliéster e fotos originais, referente ao Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX.⁶¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação é marcada pelo campo da história no seu fazer e pensar a educação. As novas posturas teórico-metodológicas aliadas ao advento das novas tecnologias vêm influenciando

notadamente a forma e o modo de se fazer pesquisas científicas. As considerações abordadas sem dúvida têm reflexos no campo da informação e documentação contribuindo para repensar o seu fazer. As próprias instituições de memória estão informatizando seus acervos, dentro de suas possibilidades, visando disponibilizar o máximo de dados numa maior rapidez possível, agilizando o trabalho do pesquisador.

N O T A S

1. Hugo Assmann, Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação, *Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Florianópolis, UFSC, v. 2, 1996, p. 171-206.
2. Libânia Nacif Xavier, *Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro, 2000. (Mimeo.).
3. Dermeval Saviani, O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional, em Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice (orgs.), *História e historiografia da educação: o debate teórico-metodológico atual*, Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 1998 (Coleção Educação Contemporânea). O artigo é fruto da conferência de abertura do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", realizado na Unicamp, de 14 a 19 de dezembro de 1997.
4. Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (orgs.), *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*, Rio de Janeiro, Campus, 1997.
5. Dermeval Saviani, op. cit., p. 12.
6. Sidney Sérgio Fernandes Sólis, Documentos, fontes e arquivos, *Memória e educação*, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural, 1992, p. 59 (Caderno de ensaios; 1).

7. Diana Gonçalves Vidal, Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental, em Luciano Mendes de Faria Filho (org.), *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*, Campinas, Autores Associados; Bragança Paulista, Universidade São Francisco, 2000, p. 38 (Coleção Memória da Educação).
8. Marcos Cezar de Freitas, A pesquisa em história da educação e o impacto das novas tecnologias, em Luciano Mendes de Faria Filho, op. cit., p. 118.
9. Bernadete A. Gatti, Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo, *Cadernos de pesquisa*, n. 113, jul. 2001, p. 67. Ver também Mirian Jorge Warde, Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas, em Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice (orgs.), op. cit., p. 88-99.
10. Há uma divisão valorativa dos documentos em valor primário e valor secundário. No *Manual de levantamento da produção documental*, editado pelo Arquivo Nacional, em 1986, p. 34, encontramos a seguinte definição de valor primário: "diz respeito ao uso dos documentos pelo próprio órgão onde são gerados ou acumulados, tendo em vista a sua utilização para fins administrativos, legais, fiscais e técnicos". E de valor secundário: "diz respeito à presunção de uso dos documentos para fins outros que não aqueles aos quais foram criados; o documento passa a ser fonte de pesquisa e informação ao próprio serviço e a terceiros".
11. Eliane Dutra Amorim, Arquivos, pesquisa e as novas tecnologias, em Luciano Mendes de Faria Filho, op. cit., p. 90.
12. José Honório Rodrigues, Os arquivos e a pesquisa histórica, *Anais do Congresso Brasileiro de Arquivologia*, 3, Brasília, Associação dos Arquivistas Brasileiros, 1979, p. 897-913.
13. Diana Gonçalves Vidal, op. cit., p. 33-34.
14. No segundo semestre de 2004, orientei uma monografia, como pré-requisito para a conclusão do curso de graduação em arquivologia, intitulada *O perfil do pesquisador acadêmico da Sala de Consultas do Arquivo Nacional e suas necessidades de informação*, elaborada por Mara Luci Silva de Araújo, onde foi discutida a importância de estudar o usuário para se criar sistemas de informação e serviços adequados às suas necessidades de informação, que merece ser considerada.
15. José Honório Rodrigues, *A pesquisa histórica no Brasil*, 3. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional; (Brasília), INL, 1978, p. 143 (Brasília: Série grande formato; v. 20).
16. Documentação encontrada no Arquivo Nacional quando desenvolvia a pesquisa para a tese de doutoramento. Naquele momento, considerando meus objetivos, destaquei a discussão travada na Comissão de Educação e Instrução da Conferência, referente à Escola Profissional Feminina.
17. Termo aqui usado de acordo com a definição dada pelo *Dicionário de terminologia arquivística*, p. 40, a saber: "unidade constituída pelo conjunto de documentos acumulados por uma entidade que, no arquivo permanente, passa a conviver com arquivos de outras".
18. Identificado como: Fundo/Coleção Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Datas-limite: 1902 a 1979. Código do Fundo: Q0 Seção de Guarda: SDP. Instrumento SDP 046 – CODES.
19. Sinalizamos que a bibliografia sobre Bertha Lutz e a Federação se refere a este evento como "1º Congresso Internacional pelo Progresso Feminino"; aqui estamos usando a denominação "Conferência" tal como encontrada nos originais do Arquivo da Federação. Entretanto, conforme os documentos, em 1931 ocorre o "2º Congresso Internacional pelo Progresso Feminino"
20. Criada por um grupo de mulheres de classe média e de alta escolaridade, a entidade tinha como membros de sua diretoria: Bertha Lutz; Stella Durval; Jeronyma Mesquita; Cassilda Martins; Esther Ferreira Vianna; Evelina Arruda Pereira; Berenice Martins Prates. No *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*, biográfico e ilustrado, encontramos verbetes de algumas dessas mulheres, a saber: Bertha Lutz (p. 106-112); Stella Durval (p. 502); Jeronyma Mesquita (p. 290-291); Evelina Arruda Pereira (p. 214-215). Mantive os nomes grafados como aparecem no documento original. No *Dicionário* também encontramos um verbete referente à Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) (p. 217-225).

21. A Comissão de Educação e Instrução era composta por: Esther Pedreira de Mello, Benevenuta Ribeiro, diretora da Escola Profissional Feminina Rivadávia Correa, Maria Xaltrão Gaze, diretora da Escola de Aplicação, delegadas da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, Corina Barreiros, Maria Adelaide Quintanilha e Brites Soares pela Federação, Carmem de Carvalho e Anna Borges Ferreira pela Liga do Distrito Federal, Branca Canto de Mello pela Liga Paulista pelo Progresso Feminino, Carneiro Leão, diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, e os deputados José Augusto e Tavares Cavalcante.
22. M. Lucia S. Hilsdorf, A série *Ofícios Diversos* do Arquivo do Estado de São Paulo como fonte para a história da educação brasileira, em Diana Gonçalves Vidal e Maria Cecília Cortez C. de Souza, *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*, Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 13-19.
23. José Honório Rodrigues, *A pesquisa histórica no Brasil*, op. cit., p. 137.
24. Eliane Marta Teixeira Lopes, Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher, *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 6, 1992, p. 110.
25. Sidney Sérgio Fernandes Sólis, op. cit., p. 59.
26. Publicado em 1996 pela Associação dos Arquivistas Brasileiros – Núcleo Regional de São Paulo, coordenado por Ana Maria de Almeida Camargo e Heloísa Liberalli Bellotto. No dicionário o termo “gênero documental” é definido como: configuração que assume um documento de acordo com o sistema de signos utilizado na comunicação de seu conteúdo (p. 41).
27. José Claudinei Lombardi, As novas tecnologias e a pesquisa em história da educação, em Luciano Mendes de Faria Filho, op. cit., p. 124.
28. Adam Schaff, *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*, tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes, 4. ed., São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista/Brasiliense, 1995.
29. Armando Malheiros da Silva et al., *Arquivística: teoria e prática de uma ciência da informação*, Porto, Edições Afrontamentos, 1998, p. 230 (Biblioteca das Ciências do Homem, série Plural, 2).
30. Eliane Marta Teixeira Lopes, op. cit., p. 107.
31. Revista fundada em 1929, tendo à frente Lucien Febvre e Marc Bloch. Aliados a outros historiadores franceses, criticavam a história tradicional, reivindicando uma nova metodologia no “fazer história”, tendo em vista uma história questionadora, sem respostas prontas e definitivas, trazendo uma nova concepção de história, propondo uma “história-problema”.
32. Jacques Le Goff, *História e memória*, tradução de Bernardo Leitão, 4. ed., Campinas, Editora da Unicamp, 1996, p. 535-536 (Coleção repertórios).
33. Os padres da Companhia de Jesus constituíram em Antuérpia um grupo encarregado da publicação da *Acta Sanctorum*, cujo “coordenador” foi Jean Bolland (1569-1665), ficando o trabalho conhecido como “Bollandista”. Foi colaborador e sucessor de Bolland o padre Daniel de Papenbroeck (1628-1714).
34. Papenbroeck, ao consultar arquivos das igrejas e mosteiros, encontrou um diploma de doação no arquivo de santa Maria de Ohrens, no qual figurava o nome de Dagoberto I como pai de santa Irmina, quando na verdade a santa tinha como progenitor Dagoberto II. Prosseguindo a pesquisa, publicou o prefácio ao segundo volume da *Acta Sanctorum*, uma rigorosa crítica diplomática, declarando falsos os mais antigos documentos conservados nos arquivos dos mosteiros beneditinos franceses, abalando a secular tradição beneditina. Jean Mabillon preparou a defesa durante seis anos, originando a obra *De re diplomática libri VI*, publicada em 1681. Essa publicação assinala o surgimento da diplomática e da paleografia, ciências auxiliares da história, em que a primeira faz a crítica dos documentos, atestando sua veracidade ou falsidade, ou melhor, sua autenticidade, estudando o idioma e o estilo em que são escritos os documentos, analisando data, forma, assinatura etc. A segunda auxilia-a fornecendo regras de leitura a serem seguidas na decifração dos textos quanto à escrita, fornecendo dados como caracteres gráficos, letras, números, ligações, abreviaturas em geral, que provam ser a escrita de um determinado período. Em síntese, orienta quanto às correções e transcrições e estuda o material empregado para fixar a escrita. Na atualidade, há estudos preocupados em discutir a diplomática dos documentos eletrônicos.
35. Jacques Le Goff, op. cit., p. 545.

36. A expressão “nova história” é mais bem conhecida na França. *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de dez ensaios editados pelo medievalista francês Jacques Le Goff, em colaboração com Roger Chartier e Jacques Revel, em 1978. Ele também participa na edição da coleção de ensaios acerca de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. Nesses casos, está claro o que é a nova história: é uma história *made in France*. Mais exatamente, é a história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*. Nesse sentido, diz Le Goff no prefácio à edição de 1998: “Em primeiro lugar, quero deixar claro que não sou líder de uma escola e que, mais ainda do que em 1978, falo aqui em meu próprio nome e não comprometo outro historiador além de mim. É verdade, porém, que meus vínculos com a revista *Annales E. S. C.* e com a *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, a que devo uma parte importante de minha formação, fazem de mim uma testemunha engajada, embora eu me esforce, tanto hoje como em 1978, antes de mais nada, em dar informações sobre a história nova”.
37. João Luís Ribeiro Fragoso e Renato Rocha Pitzer, Barões, homens livres pobres e escravos: notas sobre uma fonte múltipla – inventários post-mortem, *Revista Arrabaldes*, ano I, n. 2, set./dez. 1988, p. 31.
38. José Vieira Sousa, Educação no Brasil Colônia, Império e 1ª República: os textos literários como fonte alternativa de pesquisa, em Luciano Mendes de Faria Filho (org.), *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*, Belo Horizonte, HG Edições, 1999, p. 181.
39. Clarice Nunes, História da educação brasileira: novas fontes de velhos objetos, *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992.
40. Ressaltamos que nem todos os pesquisadores da área de história da educação “abraçaram” a Nova História.
41. M. Lucia S. Hilsdorf, op. cit., p. 13.
42. Ciro Flamarion S. Cardoso, Iconografia e história, em *Resgate*, revista interdisciplinar de cultura do Centro de Memória Unicamp, Campinas, Papirus, 1990, p. 11.
43. Guba e Lincoln apud Menga Lüdke e Marli E. D. A. André, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU, 1986, p. 39-40.
44. Menga Lüdke e Marli E. D. A. André, op. cit., p. 38.
45. Edgar Salvadori de Decca, Narrativa e história, em Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice (orgs.), *História e historiografia da educação: o debate teórico-metodológico atual*, op. cit., p. 23.
46. O primeiro foi realizado na cidade do Rio de Janeiro e o segundo em Natal.
47. Fundada em setembro de 1999, a SBHE congrega pesquisadores e docentes da área de história da educação.
48. Armando Malheiros da Silva et al., op. cit., p. 45.
49. Crônica publicada no Caderno B do *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, de 8 de fevereiro de 1979, e republicada na revista *Arquivo & Administração*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jan./abr. 1979, p. 39.
50. Diana Gonçalves Vidal, op. cit., p. 34.
51. Eliane Dutra Amorim, op. cit., p. 93.
52. Diana Gonçalves Vidal, op. cit., p. 34-37.
53. José Claudinei Lombardi, As novas tecnologias e a pesquisa em história da educação: questões para a história da educação, em Luciano Mendes de Faria Filho (org.), op. cit., p. 139.
54. José G. Gondra, A leveza dos bits: história da educação e as novas tecnologias, em Luciano Mendes de Faria Filho (org.), op. cit., p. 4.
55. O próprio Centro é uma iniciativa para recolher e salvaguardar a documentação pertinente à educação.
56. Eliane Dutra Amorim, op. cit., p. 90-91.
57. Nailda Marinho da Costa Bonato, *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unicamp).

58. Esse tipo de escola foi instituído na esfera pública de ensino do Distrito Federal na Primeira República como Instituto Profissional Feminino (1898), Primeira Escola Profissional Feminina e Segunda Escola Profissional Feminina (ambas em 1913) e Escola Profissional Paulo de Frontin (1919). Acrescido a primeira do nome de Bento Ribeiro e a segunda do nome de Rivadávia Correia.
59. Tendo como objeto a Escola Profissional Feminina, instituída na esfera pública de ensino do Distrito Federal, nas primeiras décadas da República, a investigação ao olhar para as fotografias, aliadas a outras fontes disponíveis, buscou: verificar como as alunas eram retratadas no espaço escolar; quais os fatores motivadores do registro da imagem; reconstituir, dentro do possível, as atividades didático-pedagógicas do seu cotidiano, ou seja, o que as imagens nos apontam quanto aos tipos de ofícios que a escola profissional propiciava às alunas; o que continha o seu “plano de estudos”; quais os eventos e atividades didático-pedagógicas cotidianas que se destacam nas imagens e por quê?; sua estrutura e funcionamento; o que a escola representou para a educação feminina e o seu papel no projeto educativo do poder municipal na capital federal; quais os personagens destacados no cenário imagético; e a relação das imagens com as transformações sofridas pela cidade do Rio de Janeiro, nos planos arquitetônico, político, cultural, educativo, como capital da República.
60. Augusta Malta permaneceu como fotógrafo da prefeitura até a gestão de Pedro Ernesto Batista (1935-1936), passando, então, o cargo para seu filho.
61. Fonte: folder de propaganda do AGCRJ. Os projetos sofrem solução de continuidade devido à falta de verba, pessoal, material entre outros motivos, e por isso no momento da minha pesquisa o projeto estava paralisado.