

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA MANEIRA DE PENSAR PARA MELHOR INTERVIR

DAVID JUSTINO\*

Pediram-me que pudesse expor algumas ideias sobre a relação entre a investigação e o ensino da História da Educação e a intervenção cívica e social. Esta relação pode ser situada a diferentes níveis e contextualizada numa multiplicidade de combinatórias pelo que a minha primeira preocupação foi a de precisar o objecto que pretendo abordar.

É reconhecido na investigação científica o facto de um problema mal formulado dificilmente conduzir a uma boa solução.

Qual é então o meu problema? Poderemos começar por expressá-lo através de uma questão aparentemente simples:

Em que é que o conhecimento construído pela História da Educação poderá representar um contributo valioso para a compreensão e intervenção nos problemas e nos desafios que se colocam hoje aos sistemas educativos, às instituições e aos processos educativos?

Tive o cuidado de me referir, em primeiro lugar, ao “conhecimento construído pela história da Educação” e não à designação simples de “História da Educação”. A razão deste preciosismo prende-se com o reconhecimento de que toda a história é uma construção do presente sobre o passado. Tive oportunidade de o reafirmar em obra recente e julgo que esse reconhecimento coloca em lugar devido a forma como construímos novo conhecimento na história em geral, e da educação em particular.

---

\* Departamento de Sociologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA). Universidade Nova de Lisboa.

*O ofício de historiador vive constantemente a inquietude da construção do passado pelo presente. É uma tensão expressa pela atitude do investigador face ao passado, entre julgamento, compreensão, avaliação, explicação ou mesmo mitificação. Por mais rigorosos e isentos que sejamos face ao objecto de estudo, essa tensão sente-se desde que se formula o problema de partida, na maneira como selecionamos as fontes, a leitura que fazemos dos testemunhos, quer sejam relatos circunstanciados ou estatísticas meticulosamente elaboradas. Por mais descritiva e pretensamente neutra que seja a abordagem do passado ela tem sempre subjacente uma visão, um propósito e uma maneira de pensar que são prisioneiras das experiências mais ou menos recentes e do “mundo-social” que as modela<sup>1</sup>.*

Falo da «inquietude da construção do passado pelo presente» como um dos traços fundamentais do ofício de historiador, porque a sua motivação não se reduz à curiosidade, à indagação e à pesquisa mais ou menos erudita de factos, personagens e objetos do passado. O historiador não é um mero colecionador de factos ou um antiquário de fontes. Pretendo falar da inquietude do historiador perante o passado enquanto *questionamento sistemático desse passado* nas suas múltiplas construções e representações. Mas também um questionamento contextualizado pelas condições e desafios sociais e culturais do presente.

Em segundo lugar falo da «tensão expressa» por essa disposição ao questionamento. O que pretendemos do passado: julgar? Compreender? Avaliar? Explicar? Com que propósito? O que nos move? Onde queremos chegar? Mas também de onde partimos, com que instrumentos, com que preconceitos?

Tudo seria mais fácil se nos detivéssemos exclusivamente sobre os factos? Não creio que nos deixemos cair nessa ilusão. Como bem lembra John Dewey:

*A história é o que aconteceu no passado e é a reconstrução intelectual destes acontecimentos num momento posterior. A noção de que a investigação histórica retoma simplesmente os eventos que aconteceram uma vez, “tal como eles realmente aconteceram” é incrivelmente ingénua<sup>2</sup>.*

Por isso há que conferir uma lógica e um sentido ao ato de pensar, escrever e reescrever a história.

O meu Mestre, Vitorino Magalhães Godinho, talvez o mais notável historiador português do século XX e destacado discípulo dos fundadores da Escola dos Annales, dizia muitas vezes que os factos não são factos e que os dados não são dados, porque para o historiador o seu ofício é o de os construir, de os seleccionar, de os organizar de uma determinada maneira. No mesmo sentido Dewey esclarece-nos:

<sup>1</sup> JUSTINO, 2016: 14.

<sup>2</sup> DEWEY, 1938: 232. Tradução do autor.

*A história é sempre uma instância de julgamento, enquanto resolução através da pesquisa de uma situação problemática. Neste contexto a investigação histórica é sempre seletiva em relação aos dados que pretende recolher e orientada em função de um problema de partida. Toda a construção histórica depende do princípio usado para controlar a seleção [dos factos]<sup>3</sup>.*

Ora, é esse mesmo princípio que nos interessa abordar porque ele define o tipo de conhecimento produzido pela investigação histórica em geral e a da educação em particular. Formulemos então a segunda questão que pretendemos ver esclarecida:

Que tipo de conhecimento sobre o passado melhor habilita os investigadores e os agentes educativos a encontrarem soluções para os problemas do presente e a intervirem na formulação e desenvolvimento das políticas educativas? Ou seja, em que medida e sob que condições, a História da Educação, em particular, poderá representar um valor acrescentado para o conhecimento em Educação?

Voltemos à escola dos Annales e a um dos seus fundadores, Lucien Febvre, para vermos como a história é entendida, enquanto particular modo de construção do conhecimento:

*...Eu nunca falei de “ciência” da história, eu falei de “estudo cientificamente conduzido”. Estas duas palavras não estavam lá para enriquecer. “Cientificamente conduzido”, a fórmula implica duas operações, as mesmas que estão na base de todo o trabalho científico moderno: colocar problemas e formular hipóteses<sup>4</sup>.*

Claramente, Lucien Febvre afasta-se de qualquer concepção positivista, por um lado, ou estruturalista, por outro, da História. Nem história-narrativa, nem história-ciência.

História enquanto maneira de pensar cientificamente conduzida, onde, à partida, há sempre um problema. Febvre é taxativo:

*Colocar um problema é precisamente o início e o fim de toda a história. Sem problemas, não há história<sup>5</sup>.*

Magalhães Godinho segue o seu mestre:

*... o verdadeiro quadro da pesquisa é o problema. Quere dizer que a ciência não se faz acumulando pura e simplesmente factos, e essa acumulação bruta pode até vir a não ter qualquer préstimo. Vai-se em busca dos factos a partir de hipóteses e para responder a perguntas, formuladas com mais ou menos clareza e rigor, não importa<sup>6</sup>.*

<sup>3</sup> DEWEY, 1938: 235-39.

<sup>4</sup> FEBVRE, 1943: 8.

<sup>5</sup> FEBVRE, 1943: 8.

<sup>6</sup> GODINHO, 2010: 206.

Para Magalhães Godinho, não se tratava de uma mera necessidade de cumprir um protocolo de investigação, mas antes o imperativo de recolocar a história e as ciências humanas sobre as bases sólidas do pensamento científico. Para o efeito, apontava caminhos que importava trilhar:

1. «A desideologização do pensamento científico», tendência que as últimas décadas têm vindo a revelar, especialmente na economia.
2. «Colocar a problematização no centro da investigação científica, que não parte de dados mas sim de construídos – a dialéctica das fontes e das hipóteses (o problema é que cria a fonte), do que há a resolver e dos instrumentos de resolução, da ideação explicativa e da verificação (ou falsificação – constatação da falsidade – como pretende Karl Popper)».
3. «O recurso a todo o instrumental das diferentes ciências, quer para a formulação dos problemas quer para a ideação das hipóteses e a disposição das noções operadoras pertinentes ao desenrolar das operações. Por outras palavras: a transdisciplinaridade»<sup>7</sup>.

Em síntese, três caminhos indispensáveis para resituar a história e as ciências humanas no quadro da cultura científica: desideologização, problematização e transdisciplinaridade. O grau de aprofundamento de cada um deles é variável e raramente neutro, mas a problematização como centro do processo de investigação é um requisito que não pode ser contornado.

No nosso trabalho como professor e orientador científico já ouvi muitos colegas questionarem os alunos: o que é que pretende estudar? Qual é o seu tema? Quais são os objectivos do seu trabalho? Eu pergunto sempre: qual é o seu problema?

Esse é o ponto de partida de qualquer trabalho científico: colocar problemas, formular hipóteses.

Lucien Febvre, afirmava mesmo aos seus alunos:

*... para fazer história, voltai as costas ao passado e, antes de tudo, vivam.*

*Mélez-vous à la vie [Misturem-se com a vida].*

*Para fazer planos, planos extensos, planos largos, são necessárias mentes extensas e largas. É necessária uma visão das coisas. Temos de trabalhar de acordo com todo o movimento do seu tempo. É necessário ter horror ao pequenino, ao mesquinho, ao pobrezinho, ao ultrapassado. Numa palavra, é necessário saber pensar»<sup>8</sup>.*

<sup>7</sup> GODINHO, 2013: 185.

<sup>8</sup> FEBVRE, 1943: 17-18.

Resumindo, à partida estão os problemas, as hipóteses, mas sempre numa orientação que é concebida a partir do presente, dos problemas e desafios que se colocam aos homens, às sociedades, às culturas, às civilizações, à vida!

*Para nós, a História é a maneira de bem pôr os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado virada para a preparação dos tempos vindouros. Forma científica de ver as coisas que pela genética forja a prospecção<sup>9</sup>.*

O que caracteriza e em que é que essa *maneira de pensar* nos pode capacitar para melhor intervir, especialmente na educação e nos problemas da educação que o presente coloca?

Em primeiro lugar, essa maneira de pensar pressupõe o «estudo cientificamente conduzido» como propõe Lucien Febvre, ou, nas palavras de Magalhães Godinho, «indagação paciente e ousada, cientificamente conduzida»<sup>10</sup>, ou seja, no respeito de um protocolo onde os conceitos e os métodos são mobilizados a partir dos problemas e de acordo com regras consolidadas pelos quadros teóricos principais das ciências sociais e humanas.

Em segundo lugar, o propósito da investigação não se poderá limitar a interpretar ou a compreender um determinado problema, situado num determinado contexto. Terá de ambicionar explicar esse mesmo problema, pela identificação de relações de regularidade das ocorrências e de causalidade entre os fenómenos observados. De preferência, deverá identificar mesmo os “mecanismos”, enquanto processos que desencadeados pela ocorrência de uma causa tende a gerar um efeito ou resultado, dado um determinado contexto.

Nesta perspectiva, não nos interessa apenas a regularidade e linearidade dos factos e ocorrências como forma de chegar às relações e aos modelos de causalidade através da indução. Teremos de os inserir nos contextos sociais e culturais que os produzem. Os mesmos mecanismos observados em contextos diferentes tendem a produzir efeitos diferentes.

Aproximamo-nos decisivamente do realismo teórico e metodológico que pretende identificar os mecanismos, processos e contextos que enquadram os acontecimentos e situações particulares.

Como reconhece Joseph Maxwell:

*Para desenvolver explicações adequadas de fenómenos educativos, e para compreender o funcionamento das intervenções educativas, precisamos usar métodos que possam investigar o envolvimento de contextos particulares nos processos que geram esses fenómenos e resultados<sup>11</sup>.*

<sup>9</sup> GODINHO, 1978: XVIII. Prefácio à primeira Edição de Setembro de 1968.

<sup>10</sup> GODINHO, 1978: XIX. Prefácio à primeira Edição de Setembro de 1968.

<sup>11</sup> MAXWELL, 2004: 7.

Pawson and Tilley<sup>12</sup> sintetizam esta posição na sua fórmula:

**MECANISMO + CONTEXTO = RESULTADO**

**A relação entre mecanismo causal e os seus efeitos não é fixa, é contingente. Depende do contexto em que operam os mecanismos.**

Nesta perspectiva, é limitada a abordagem estritamente quantitativa ou qualitativa em que se baseiam e confrontam a maior parte dos estudos sobre os processos educativos. Interessam-nos os significados, as crenças, as ações voluntaristas, e as próprias ideologias, que a partir de métodos qualitativos possam esclarecer os contextos onde se operam esses processos, e, acima de tudo, reconhecer que são os agentes e não as variáveis que desencadeiam a acção.

Entre a abordagem descritiva e as «teorias gerais» importa situar as «teorias de médio alcance» como sugeria Robert Merton em que as escalas *micro* do individualismo metodológico e as *macro* da elaboração teórica se possam iluminar mutuamente.

Terceiro e último problema: como lidar com as instituições criadas pela primeira modernidade face aos desafios de uma nova modernidade que se instala à escala global? Como é que a História da Educação lida com esta conjuntura marcada pela aceleração da história, pelo vórtice da obsolescência, pela mudança constante das tecnologias?

Como reconhece Bill Green:

*A educação está a mudar, tal como é do conhecimento mais geral, para um grau significativo energizado por aquilo que tem sido descrito como a revolução digital. Este tem sido amplamente discutido com referências a noções como a globalização, a Nova Era dos Media, o acesso aberto, e a Sociedade em Rede. Algo a ser definitivamente considerado aqui é o que isto pode significar para o futuro da própria Educação, como um campo disciplinar diferenciado – um campo de pesquisa. Qual é o seu projeto distinto de conhecimento? Como pensar sobre sua própria prática de produção de conhecimento, algo que é ainda mais complicado, uma vez que o trabalha com o conhecimento está no próprio coração do projeto educacional<sup>13</sup>.*

É perante os processos de mudança acelerada que a intervenção em educação precisa de se sustentar no conhecimento produzido pela história da educação, mas para tal essa particular maneira de pensar tem de se abrir à multiplicidade dos

---

<sup>12</sup> PAWSON & TILLEY, 1997: XV.

<sup>13</sup> GREEN, 2010: 56.

contributos das ciências sociais e humanas, não se pode confinar aos limitados domínios do seu campo disciplinar.

Pensar historicamente os problemas sociais e humanos que se projectam sobre o campo da educação, não pode prescindir de os pensar cientificamente na interação com os outros campos: a sociologia, a economia, a antropologia, a comunicação e as próprias tecnologias. Porque é a ciência e as maneiras de pensar cientificamente conduzidas que estabelecem o espaço comum de interação e de cooperação a que poderemos chamar transdisciplinaridade.

Acabo como comecei, recorrendo aos clássicos a quem devemos o legado de terem pensado nos problemas fundamentais do conhecimento educacional, muito antes de nós os termos descoberto. Acabo com Émile Durkheim:

*... Só a história pode penetrar sob a superfície do atual sistema educativo; só a história pode analisá-lo; só a história nos pode mostrar de que elementos é formado, em que condições cada um deles depende, como é que estão interrelacionados; numa palavra, só a história nos pode trazer para a longa cadeia de causas e de atos da qual é o resultado<sup>14</sup>.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEWEY, John (1938) – *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- DURKHEIM, Émile (1968) – *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1.ª ed. 1922.
- FEBVRE, Lucien (1943) – *Propos d'initiation: vivre l'histoire*. «Mélanges d'histoire sociale», n.º 3, p. 5-18.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1978) – *Ensaio II. Sobre História de Portugal*. Lisboa, Liv. Sá da Costa.
- (2010) – *Ensaio e Estudos. Compreender o Mundo de Hoje*. Lisboa: Sá da Costa Editora, vol. 2.
- (2013) – *A crise da História e as suas novas directrizes*. Lisboa, INCM.
- GREEN, Bill (2010) – *Knowledge, the future, and education (al) research: A new-millennial challenge*. «The Australian Educational Researcher», vol. 37, Issue 4, p. 43-62.
- JUSTINO, David (2016) – *Fontismo, Liberalismo Numa Sociedade Iliberal*. Lisboa: Leya.
- MAXWELL, Joseph A. (2004) – *Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education*. «Educational researcher», vol. 33, n.º 2, p. 3-11.
- PAWSON, Ray; TILLEY, Nick (1997) – *Realistic evaluation*. [S.l.]: Sage.

---

<sup>14</sup> DURKHEIM, 1968: 50.

