

## 2 Teoria e Metodologia

Apresentar um conceito isolado não é pensar. Às vezes a noção é apresentada como algo simples do espírito. Diz-se, por exemplo, “consideremos o conceito de homem”. Isso apenas abre uma expectativa. (BACHELARD, 2001, p. 28)

Discutir as relações entre teoria e metodologia é algo tão necessário quanto difícil. Ainda que se possa afirmar que estas são duas dimensões que muitas vezes se apresentam vinculadas de maneira quase indissociável (BOURDIEU, 1999), ainda assim torna-se necessário explicar qual o ponto de vista do qual parto para explicar o modo particular como pretendo que estas duas dimensões se apresentem na pesquisa ora em desenvolvimento. Abaixo, procuro detalhar quais categorias de análise pretendo adotar, bem como a perspectiva metodológica que entendo que deverá nortear o presente estudo.

### 2.1 O referencial teórico metodológico:

Na encruzilhada entre a História e a Educação surge a História da Educação, e na relação desta com a História Cultural se desenvolve a linha de estudos relativa à História das Instituições Escolares (LLOYD, 1995). Estas abordagens dão conta do cerne da perspectiva teórico-metodológica adotada, e representam a própria maneira segundo a qual posiciono o presente estudo em relação a seu enfoque e abrangência.

No que se refere à relação destas abordagens com o presente estudo, cabe indicar que esta é uma pesquisa informada por uma perspectiva histórica, a qual refere-se ao estudo das relações particulares com o “eixo do tempo”, de um objeto situado no espaço (NÓVOA, 1997). Neste sentido, esta assertiva, verdadeira linha-mestra da investigação que pretendo seguir, norteia meu olhar de pesquisador na medida em que busco estudar a experiência do CEN, em suas relações com a SEERJ, a SME de Niterói e o MEC. Tais elementos são postos em

relação a partir de suas conexões com o eixo do tempo, utilizando como referência os anos de 1954-1970. Tornando mais específica a indicação das opções teóricas realizadas para a composição desta pesquisa, deve ser mencionado ainda que este estudo se propõe a ser calcado nos aportes teóricos da História Cultural (CHARTIER, 1993). A esse respeito, deve ser indicado que a História Cultural pode ser entendida como uma forma de investigar as mudanças e permanências ocorridas em um dado objeto ao longo de um determinado tempo, do ponto de vista cultural, ou seja, trata-se de uma aplicação propriamente da história a elementos nitidamente humanos, seja no que se refere aos elementos imateriais de sua relação com a cultura como os símbolos, significados e discursos, seja no tocante aos elementos concretos como espaços arquitetônicos, utensílios, documentos (BURKE, 2006). Partindo destas premissas, pode-se dizer que um outro conceito-chave desta pesquisa é o de historiografia. Sobre tal conceito, Justino Magalhães indica que: "*A produção historiográfica, enquanto construção e representação discursiva da realidade, visa o conhecimento da relação, ou melhor, das relações, num contexto de multidimensionalidade (MAGALHÃES, 1988, p. 53)*". Ao realizar um apontamento metodológico que dá conta de uma ênfase nos estudos comparados, porém partindo de uma perspectiva centrada na escola, Justino Magalhães fornece alguns elementos para que possa ser realizado um estudo histórico que, ao mesmo tempo, nem se permita ir em direção a "periodizações cronológicas por demais extensas e abordagens de objetos planetários" e nem tampouco ir em direção a objetos fragmentários o bastante para que se perca de vista o contexto histórico mais amplo que os condiciona. Partindo deste raciocínio, pode-se afirmar que o autor entende a historiografia como uma forma particular relacional de trabalhar (pelas vias do discurso e da representação) os objetos de estudo, os quais são então construídos em função de suas ligações com o eixo matricial espaço-tempo. Na presente pesquisa este conceito se mostra muito útil, na medida em que, por vários momentos me deparo com diferentes perspectivas historiográficas, presentes nos vários tipos de fonte a serem examinadas, sem contar que ao longo deste estudo acabarei por criar uma outra versão historiográfica acerca do objeto investigado, o que faz com que um conhecimento mais aprofundado sobre o que se entende por historiografia venha a representar elemento de grande relevância.

Outro conceito que se refere ao olhar teórico metodológico diz respeito à História das Instituições Escolares. Instituição Escolar é uma noção que serve para dar conta de uma instituição cuja dimensão pedagógica a condiciona, mas a ela não se circunscreve. Essa noção corresponde à instituição delimitada (tanto em nível espacial quanto no tocante à sua finalidade), na medida em que, processos regulatórios outros que não somente os didático-pedagógicos condicionam o funcionamento desses estabelecimentos de ensino. A instituição escolar é então uma instituição por dois motivos principais: a) porque é instituída e nesse sentido é imbuída de uma destinação definida; b) porque institui e normatiza práticas, bem como tem grande ingerência no que se refere ao destino dos agentes que a integram (CANÁRIO, 2005).

No que se refere à perspectiva analítica deste trabalho, especialmente na relação entre esta e o conceito de instituição escolar, é interessante indicar que o presente estudo enfoca em parte uma instituição escolar (o CEN, conforme visto anteriormente), o que faz por sua vez com que este estudo se prenda à sub-área da História da Educação denominada História das Instituições Escolares. Tal área se apóia por um lado no conceito de instituição escolar e por outro na perspectiva de investigação histórica que procura levar em conta tanto os aspectos externos à instituição escolar (como os ligados à legislação e às transformações políticas e sociais do entorno da escola), quanto os aspectos internos a esta instituição (a normas e práticas dos atores presentes no interior da instituição) de modo a procurar captar na interação entre estas duas ordens de fatores aspectos novos que possam contribuir para reconstruir uma história de tais instituições que não se prenda nem a aspectos meramente descritivos voltados a uma visão legalista a respeito dos documentos normativos em nível macro-político e nem à mera descrição das práticas dos agentes institucionais do período estudado (BARROSO, 2001; CARVALHO, 2003).

Esta perspectiva de análise se mostra especialmente adequada para estudos históricos tais como o que pretendo realizar, devido principalmente à possibilidade de prover de valor heurístico o trabalho de análise de fontes documentais, tomadas em um contexto relacional com os elementos da realidade mais amplos que as condicionam (neste caso específico, os sistemas de ensino e as políticas públicas em nível nacional). Isto se reveste de vital importância quando me proponho a investigar as relações entre alguns elementos em nível “macro” (as

políticas do MEC) com outros em nível “meso” (a escola escolhida como objeto de análise, e a documentação colhida junto à FUBRAE e à SME-Nit) e outros tantos em nível “micro” (iniciativas didáticas experimentais, particulares à escola investigada), remetidos todos estes à Educação no Brasil dos anos de 1954-1970, em especial no que concerne à relação entre o público e o privado no âmbito do ensino médio fluminense.

Neste sentido, deve ser dito que para esta pesquisa, particularmente inspiradora é a “metáfora do mar”, utilizada por Fernand Braudel (1993) ao tratar das dimensões históricas voltadas ao estudo do cotidiano (curta duração), das instituições (média duração) e das transformações na estrutura societária (longa duração) fazendo uma analogia com as diferentes camadas do oceano: a superfície e as suas contínuas agitações e ondulações como a dimensão relativa ao cotidiano, o leito com a sua estabilidade modificada pelas correntes marítimas como a dimensão relativa às instituições e as profundezas que quase nunca mudam, identificada com as grandes transformações societárias, as quais pertencem ao domínio da longa duração secular. Estas camadas, no entanto, apesar de apresentarem características diferentes formam parte do mesmo todo, que é o oceano, e, para este autor, da mesma maneira, há uma conexão entre a longa duração e a curta duração e entre a instância micro e macro da sociedade, cabendo ao historiador procurar seus nexos de inteligibilidade. Tal como dito antes, esta metáfora é de grande importância para esta pesquisa, pois tomando como base a metáfora marinha de Braudel, procuro trabalhar de maneira integrada três dimensões analíticas (macro, meso e micro) de forma integrada, além de tentar relacionar a dinâmica histórica dos anos referentes ao recorte temporal do estudo com alguns elementos relativos ao cotidiano do CEN. Tudo isto é realizado tomando como fio condutor a relação entre o CEN, o campo das escolas de excelência de Niterói e as políticas públicas locais e nacionais (sobretudo as do MEC).

Por último, mas não menos importante, torna-se necessário indicar o que é entendido neste trabalho como Micro-História. Esta abordagem pressupõe uma forma específica de trabalhar com objetos históricos de abrangência reduzida, sem no entanto ocasionar uma perda do rigor investigativo. Tal como proposto por Jacques Revel (1998), a Micro-História consiste em uma forma de investigar o objeto histórico de maneira “intensiva”, ou seja, os pequenos objetos são

analisados em sua totalidade, tomados como “micro-universos”, os quais ainda que sofram influências dos aspectos macros da realidade (notadamente em nível político e econômico), possuem um poder de explicação único, e que não pode ser obtido com o redimensionamento a uma escala maior.

Observando esta premissa, é possível inferir que a Micro-História auxilia em muito este estudo na medida em que o eixo de inteligibilidade deste trabalho se desloca de uma escala “micro”, a qual condiciona simultaneamente uma análise intensiva do objeto, ao mesmo tempo em que busca a partir desta análise estabelecer as linhas de coerência de tal objeto com os níveis “meso” e “macro” de análise e assim definir o posicionamento deste em relação ao espaço-tempo, especialmente se observarmos outro pressuposto básico, inerente a esta perspectiva analítica, qual seja o de que: *“não existe hiato, menos ainda, oposição entre história local e história global (p. 28)”*. Deste modo, com alguma segurança é correto indicar que sem o conhecimento de como operar nesta escala “micro” (especialmente no momento em que são enfocados elementos relativos ao micro-universo composto pelo CEN) tornar-se-ia extremamente difícil realizar esta relação entre as dimensões constitutivas do objeto de estudo escolhido para que se efetue a referida análise.

## 2.2

### **Esboçando uma linha de coerência teórica: o delineamento das categorias analíticas**

Com vistas a situar de forma mais adequada o leitor no “micro-universo” desta tese, procuro situar o referencial teórico também no âmbito de algumas categorias analíticas. Deve ser mencionado que tais categorias, muito mais do que servirem como “guias ad hoc” das idéias desenvolvidas, da análise das fontes e da tarefa propriamente heurística do trabalho (a que se refere à busca dos achados mais relevantes para o presente estudo), compõem em seu conjunto uma estruturação dos elementos analíticos hauridos junto ao estudo das teorias, as quais direcionam o trabalho de investigação na mesma medida em que servem como referenciais teóricos e metodológicos, utilizados com a finalidade de prevenir tanto o ecletismo exacerbado quanto o monismo metodológico (DOSSE,

2005), ambos entendidos como prejudiciais a um trabalho que pretende promover um diálogo permanente entre a realidade histórica do objeto delimitado e a teoria, tal como o que almejo desenvolver nesta tese. Abaixo seguem as descrições relativas às categorias analíticas que norteiam esta pesquisa:

### **a) Memória**

Esta categoria dá conta de um elemento central no que se refere ao entendimento da forma como esta pesquisa vem a ser desenvolvida. No presente trabalho, em vários momentos poderá ser vista a menção à palavra memória, tornando assim extremamente necessária a tarefa de delimitar este conceito com vistas a não induzir o leitor a cair naquilo que Platão chamava de *um abismo cujo fundo é composto de uma interminável miríade de acepções, sendo muitas delas referentes a coisas irrelevantes travestidas de idéias de ampla significação (PLATÃO, 1982, p. 367)* .

Seguindo esta linha de raciocínio, cabe então identificar o que entendo por memória e como este termo se coaduna com o presente trabalho. Várias são as acepções possíveis de memória. Segundo BERGSON (1999), a memória é um componente da realidade, presente não só na dimensão “mental” ou “espiritual” do sujeito, mas que estaria inscrita na própria materialidade dos elementos da realidade concreta (o que inclui, sem dúvida alguma a dimensão biológica concernente ao corpo do pesquisador), sendo assim capaz de reter registros de eventos ocorridos, prontos para serem “lidos” (ou interpretados) pelos sujeitos que se defrontam com os registros de memória. Outros autores, assim como Bérqson, vão propor acepções de memória que igualmente situam-na para fora do sujeito. Exemplo disto se apresenta na proposta de Halbwachs, autor que indica que a memória não é propriedade exclusivamente individual, mas sim um elemento de caráter igualmente coletivo. Segundo DOSSE, esse autor divide a memória coletiva em algumas dimensões, podendo, por exemplo, estar presente na dimensão institucional da coletividade (expressa, principalmente nos rituais e regras sociais do cotidiano). Este foi um autor que muito teria feito avançar os estudos históricos, notadamente no sentido de investigar de que maneira a memória individual se imiscui na memória coletiva, passível de ser alvo assim como a memória coletiva de estudos da história cultural, desde que respeitadas as cisões entre memória e história que teriam: “do lado da memória individual, o

vivido, o múltiplo, o sagrado [o sensorial] e do lado da história o caráter crítico, conceitual, problemático [o racional] (DOSSE, 2005, p. 280)”. Sobre a memória coletiva, DOSSE indica que Halbwachs a define da seguinte forma: “*a memória coletiva apresenta-se como um rio que alarga seu leito sobre uma linha contínua, enquanto a história recorta períodos e diferenças, as mudanças e descontinuidades (p. 281)*”.

Neste sentido, o conceito de memória coletiva institucionalizada reveste-se de vital importância para o presente trabalho, na medida em que muitas das fontes vêm a se configurar como registros de memória, portadoras de elementos da história das instituições investigadas (especialmente no tocante ao CEN) e que pela via do estudo sistemático destes registros pode permitir a reconstrução de alguns dos caminhos já perdidos e/ou esquecidos de sua(s) história(s).

## **b) Práticas e Representações**

Nesta pesquisa adoto uma perspectiva teórica que entende as fontes documentais como elementos heurísticos de grande valor, mas cujo conteúdo não deve ser tomado como verdade absoluta sem uma prévia relativização do seu sentido, fundamentada por uma análise que busque compreender os significados subjacentes à materialidade da fonte documental (CHARTIER, 1993).

Tal perspectiva pressupõe a idéia de que o olhar do pesquisador deve voltar-se simultaneamente para as práticas e para as representações das práticas, elementos estes presentes nos registros de memória que se vão investigar (desde documentos até utensílios, elementos da arquitetura e grafismos), e que para que isto seja possível é necessário indagar as fontes, e “fazê-las falar” (LE GOFF, 1985-a), ou seja, ter em mente a idéia de que as fontes de investigação não possuem uma verdade encerrada em si mesma, e que, para que seja possível compreender alguns dos múltiplos sentidos possíveis para sua existência, é necessário ter em mente a premissa de que o autor do documento muitas vezes o transforma em um “monumento” na medida em que pretende que este seja um repositório da memória que se pretendia guardar (LE GOFF, 1985-b). Seguindo esta linha de raciocínio, igualmente há que se indagar a respeito de quais práticas e quais representações poderiam ter afetado o objeto a que se destina um dado estudo, bem como as relações entre este objeto e o eixo matricial “espaço-tempo”. Na pesquisa ora desenvolvida esta diretriz se mostra muito relevante, na medida

em que, ao confrontar-me com diversas fontes documentais, tenho então subsídios teóricos que permitem deslindar (ao menos em parte) a monumentalização de que teriam sido objeto os documentos a serem investigados (notadamente no que se refere a documentos oficiais do CEN e dos órgãos governamentais).

### **c) Habitus e Campo**

Segundo Bourdieu (2001) o *habitus* consiste em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorporam aos indivíduos (ao mesmo tempo em que se desenvolve neles), seja no nível das práticas, seja da postura corporal (*hexis*) desses mesmos sujeitos. Desse modo, o *habitus* é apreendido e gerado na sociedade e incorporado pelos indivíduos. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que o *habitus* sofre o efeito das transformações ocorridas na cultura e na sociedade, mas também influencia essas mesmas mudanças por consistir numa espécie de segunda natureza (PASCAL, 2000) dos indivíduos, acoplada à sua subjetividade mais profunda e consciente, mas não totalmente subsumida por esta dimensão racional, e que gera hábitos e ações nem sempre explicáveis pelas vias da lógica formal. Para ilustrar em que isto implica, eis a seguinte citação de Pierre Bourdieu: “[...] o conceito de *habitus* tem por função primordial lembrar com ênfase que nossas ações possuem freqüentemente por princípio mais o senso prático do que o cálculo racional (BOURDIEU, 2003, p. 78)”. Neste sentido, concordo com SETTON (2002, p. 61) quando afirma que: “[...] embora seja visto como um sistema gerado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino”. A esse respeito, cabe pensar nessa “segunda natureza”, acoplada à subjetividade e à racionalidade individual, como uma espécie de matriz intermediária entre o sujeito e as estruturas sociais. Devido a esse caráter flexível e relacional o conceito de *habitus* somente pode ser entendido com o seu “par lógico” (e epistemológico): o conceito de campo.

O conceito de *campo* complementa o de *habitus*, pois, para Bourdieu (2001), o campo consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animadas sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes (seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas).

A este interesse, Bourdieu denomina *illusio*, expressão latina que designa uma forma particular de interesse, qual seja, o interesse de estar envolvido no jogo (BOURDIEU, 2003). No que se refere ao alcance e à abrangência desse conceito, cabe indicar que o campo possui uma forma variável, segundo o tipo de sociedade em que se situa, o que corresponderia às relações próprias entre as diferentes estruturas e agentes, de acordo com cada caso. Desse modo, cada campo possui uma lógica que lhe é própria (o que certamente vale para o campo educacional / pedagógico). Assim, o campo estabelece ainda uma relação direta com os homens, na medida em que a sua configuração específica se consubstancia na estrutura formativa dos *habitus* dos indivíduos presentes no campo, pois conforme já afirmado, o *habitus* tem a propriedade de fazer com que o indivíduo incorpore propriedades relativas à lógica do(s) campo(s) a que se encontra exposto em sua trajetória social.

No presente estudo, procuro verificar, de maneira atenta, quais são as possíveis conexões entre as dimensões relacionais dos conceitos de *habitus* e campo, e a temporalidade histórica (DOSSE, 2003) à qual o objeto está vinculado. No entanto como isso poderia ser feito? Para tentar responder a essa questão, recorreremos à seguinte citação de Bourdieu:

[...] o inconsciente é a história – a história coletiva que produziu nossas categorias de pensamento, e a história individual por meio da qual elas nos foram inculcadas: por exemplo, é a história social das instituições de ensino (a mais banal e a mais ausente da história das idéias, tanto das filosóficas quanto das demais) e a história de nossas relações (esquecida ou recalçada) com estas instituições que podem nos oferecer algumas verdadeiras revelações sobre as estruturas objetivas e subjetivas (classificações, hierarquias, problemáticas, etc.) que, a despeito de nossa vontade, sempre orientam nosso pensamento. (BOURDIEU, 2003, p. 19).

Conforme visto anteriormente, o *habitus* é uma estrutura intersubjetiva (e, de certo modo, intrasubjetiva) que possui características funcionais muito mais ligadas à dimensão do senso prático do que à dimensão do cálculo racional. Em outras palavras, é correto afirmar que a expressão mais ativa e observável do *habitus* permanece muito mais nos hábitos automáticos e nas condutas inconscientes do que na dimensão subjetiva da lógica racional. Tomando por princípio a idéia de que “o inconsciente é a história”, uma das possibilidades que

se abre para operar com os conceitos de *habitus* e campo em uma pesquisa na área de História da Educação é, justamente (como indica Bourdieu), fazer um levantamento histórico e social das instituições de ensino<sup>8</sup>. Essa modalidade de pesquisas históricas pressupõe uma espécie de “estudo pelos caminhos contrários” (BACHELARD, 2004) como forma significativamente relacional de chegar à construção concernente às inferências e narrativas. Deste modo, é correto indicar que estou tomando como referenciais o *habitus* e o *campo* que constituem a realidade social (pertencente ao passado, e delimitada neste estudo) com o objetivo de fazer com que, ao estudar o processo de formação do *habitus* de alguns agentes pertencentes a tais instituições, torne-se possível realizar um exame do *campo* em que se situam as mesmas, tornando assim possível captar indícios sobre quem (e como se) formaram e conformaram as instituições em que os atores se fizeram presentes e que foram influentes em sua trajetória (mas também foram por ele influenciadas). Acredito que este é um viés de análise que tornaria possível reconstruir historicamente, pela via da pesquisa das trajetórias individuais, traços da dinâmica de campos sociais que configuraram instituições escolares em momentos de tempo distintos do atual. Igualmente, ao ser investigado o campo (ou os campos) em que se situavam determinadas instituições escolares à época escolhida como elemento de periodização do estudo, se poderia, por uma análise aprofundada das leis deste(s) campo (s), e da *illusio* envolvida nas disputas pelo poder neste(s) campo(s), realizar inferências a respeito dos padrões de formação dos *habitus* dos sujeitos nelas presentes, e assim, reconstruir (ao menos em parte) elementos da história social das instituições escolares concernentes aos sujeitos nelas presentes, assim como sobre as suas relações com o campo e as estruturas sociais vinculadas à época estudada.

---

<sup>8</sup> A esse respeito, torna-se extremamente pertinente indicar que procuro aplicar estes conceitos nos capítulos subseqüentes desta tese. Em tal aplicação, poderemos ver uma análise do campo composto pelas instituições de ensino, tomada na relação entre os atores institucionais, suas práticas e representações (concernentes ao *habitus* dos mesmos).

De maneira correlata, o estudo do campo referente às instituições (e, por quê não dizer, das políticas educacionais do período, que seriam uma expressão do campo do poder<sup>9</sup>) fornece-nos pistas valiosas para a compreensão da história dos atores nelas presentes.

Por último, cabe dizer que mediante o emprego destas categorias de *habitus* e *campo*, busco lançar um olhar amplo sobre meu objeto, dialetizando as relações entre história e sociedade, bem como sobre os atores institucionais e as instituições das quais fazem (ou fizeram) parte.

#### **d) Tradição / Inovação**

A última das categorias analíticas que procuro empregar nesta tese aponta para a relação entre tradição e inovação. Tradição é um termo que pode ser definido como a dimensão conservativa (e, às vezes, conservadora) de uma determinada cultura, a qual permite que seus elementos fundamentais possam ser transmitidos de geração a geração, impedindo assim o fim da sociedade que mantém esta cultura (DURKHEIM, 1996). Ampliando esta noção durkheimiana, Peter Burke argumenta que a tradição é um elemento fulcral no que se refere até mesmo aos processos de modificações históricas das sociedades, os quais, muitas vezes, para que sejam preservados, mudam a aparência e as formas de difusão de conhecimentos e signos lingüísticos com vistas a preservarem-se ao longo do tempo (BURKE & PORTER, 1997).

Neste estudo, a categoria de tradição é de vital importância para a análise que desenvolvo, pois é justamente no diálogo entre instituições escolares tradicionais (que adotam a antiguidade de suas práticas e propostas pedagógicas como elemento de afirmação de sua identidade) e escolas experimentais ou inovadoras (que, ao contrário, fazem das experiências pedagógicas e da inovação qualitativa seus elementos de destaque no tocante à afirmação de sua identidade) que torna-se possível compreender alguns dos muitos jogos de poder mediados pelo discurso pedagógico veiculados nas mesmas. Igualmente, comparando

---

<sup>9</sup> Pierre Bourdieu usa a expressão “Campo do Poder” para designar a fração do campo de forças que comanda a dinâmica das relações em um determinado campo (BOURDIEU, 2003). O Campo do Poder é, igualmente a estrutura do campo que condiciona os interesses envolvidos nas disputas ocorridas no interior de cada campo, sendo assim responsável em boa parte pela natureza da *Illusio* existente em tal campo. Por último, não podemos nos esquecer que os campos são constituídos pelos indivíduos e pelas instituições sociais, e que, desta forma não podemos pensar no campo (e, sem dúvida alguma no campo do poder) como uma estrutura sem sujeito (BOURDIEU, 2001).

instituições tradicionais e inovadoras presentes em um mesmo campo é possível lançar novas luzes sobre as estratégias utilizadas por seus atores no tocante à sua atuação neste mesmo campo pedagógico.

### 2.3

#### Coleta de dados e análise dos resultados

Após esta primeira delimitação de abordagens, conceitos e categorias, torna-se necessário compreender de que maneira estes formam uma abordagem que se pretende coerente e ajustada ao objeto de estudo em termos teóricos e metodológicos.

Naquilo que tange à perspectiva metodológica utilizada, devo indicar que esta pesquisa pretende ter um caráter histórico, contando, conforme mencionado anteriormente, com o aporte da perspectiva teórica da história cultural (BRAUDEL, 1992). Tal opção condiciona a uma espécie de trabalho que não se prende nem ao aspecto de “realismo incontestável” da fonte documental, e nem, a um “idealismo tout court”, em que o historiador construiria sua análise sem nenhuma referência ao aspecto concreto do objeto que se pretende investigar (SANTOS, 2004). Cabe mencionar que um trabalho que toma em conta este viés acaba por condicionar a algumas orientações epistemológicas, bem como a determinados modos de desenvolver a análise dos “achados”, conforme será explicado a seguir.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa que utilizo, cabe informar que estes são, basicamente, a análise documental e as entrevistas semi-estruturadas (ALVEZ-MAZZOTI & GEWANDZSNAJDER, 1998; MAY, 2005). No que se refere às entrevistas, é correto indicar que estas foram utilizadas com o objetivo de colher dados junto aos atores institucionais ligados ao CEN e a escolas, em especial no que alude aos registros históricos de sua trajetória, vinculados ao objeto de estudo desta tese. Deve ser explicitado igualmente que tenho me utilizado de fontes documentais<sup>10</sup> referentes à atuação do MEC nos

---

<sup>10</sup> Segundo Julio Arostegui, as fontes documentais podem ser entendidas como: “[...] [qualquer tipo de documento existente, qualquer realidade que possa aportar um testemunho, vestígio ou relíquia, qualquer que seja sua linguagem (AROSTEGUI, 2007, p. 489)]. Neste estudo, utilizou-se uma noção de fonte que vai ao encontro desta explicitada pelo referido historiador espanhol.

anos de 1950-1970<sup>11</sup>, de documentos referentes à SEERJ, às SME's e à FUBRAE. Igualmente me valho de documentos do CEN (principalmente os que concernem ao cotidiano administrativo e pedagógico da instituição), tudo isto como forma de cruzar as fontes, e, a partir desta operação, conseguir melhores subsídios para apreender a materialidade e as idéias contidas nos registros de memória institucionais, no discurso dos atores e nos documentos oficiais da época.

Em relação a este corpus documental, é necessário ainda mencionar que a análise que efetuo não se baseia em mera descrição do conteúdo ou das séries de documentos que o compõem. Entendo que este é um exercício de investigação que possui duas etapas hierárquicas, quais sejam: a da descrição e a da interpretação/explicação (AROSTEGUI, 2007), sendo que na etapa da interpretação o esforço investigativo se destina a procurar verificar de que maneira os dados descritos se relacionam com o objeto estudado, bem como, de que modo, após uma crítica das fontes quanto à posição do autor, sem esquecer as relações do objeto estudado com a economia, a política e a cultura em nível macro. Neste sentido, é conveniente ressaltar que o eixo de inteligibilidade neste trabalho tende ao máximo para a segunda destas dimensões, utilizando a descrição como aporte, mas não vendo esta dimensão de análise como um condicionamento irresistível que “engesse” a interpretação e explicação referente às informações trabalhadas no corpus documental.

De forma sintética, é possível dizer então que o corpus documental da pesquisa se organiza da seguinte maneira:

- a) depoimentos e/ou entrevistas com atores que estiveram presentes na administração pública (especialmente no MEC, na SEERJ e na SME-Nit) e nas referida escola durante esta época;
- b) fontes bibliográficas referentes a esta escola e à relação desta com as demais escolas que compunham o *campo* pedagógico da cidade de Niterói, com as políticas da SEERJ, das SME's e do MEC nos anos de 1960-1970, constantes em artigos publicados em periódicos (das próprias escolas ou de órgãos públicos, como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP); c) fontes

---

<sup>11</sup> Alguns destes documentos fazem parte do acervo de fontes coligidas durante o processo de desenvolvimento do Projeto Integrado de Pesquisa intitulado: “O INEP no contexto das Políticas do MEC nos anos de 1950-60”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Ana Waleska Pollo Campos de Mendonça e desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em História das Idéias e Instituições Educacionais, o qual compõe a Linha de Pesquisa do Departamento de Educação que se volta para o estudo do mesmo tema (História das Idéias e Instituições Educacionais).

documentais produzidas na escola, nos órgãos estaduais e municipais e no MEC, a respeito das relações entre o Ministério, a SEERJ, a SME-Nit e a escola no que se refere a subsídios ao desenvolvimento de iniciativas didáticas de caráter experimental.

Tenho claro que, ao abordar estas fontes de maneira aprofundada e detida, procurando ter atenção ao que “os documentos falam”, torna-se possível ir adiante no que se refere aos vários sentidos que podem estar contidos nas referidas fontes. Portanto, cabe indicar que desta maneira acredito estar em condições de realizar um exame amplo das fontes documentais que investigo, e desta forma, almejar o objetivo maior no sentido de reconstruir a história do CEN no que se refere às políticas do MEC para o ensino privado na época estudada.

Quanto aos passos que segui nesta pesquisa, apresento-os abaixo:

1. Estudo de bibliografia sobre o tema das Políticas do MEC nos anos de 1960 em suas relações com o desenvolvimento de escolas experimentais privadas no Estado do Rio de Janeiro.
2. Levantamento de fontes documentais a respeito do tema, sejam as relativas à atuação do MEC no período a ser estudado, sejam as referentes à SEERJ e à SME-Nit, ou em relação aos documentos produzidos nas instituições, em especial aqueles que tem a ver com o CEN.
3. Coleta de depoimentos sob a forma de entrevistas, questionários ou outra fonte que possa me prover de elementos presentes no discurso de alguns dos atores institucionais estudados relativos ao meu objeto de estudo.
4. Análise das fontes e construção das análises.

Deve ser mencionado que orientei esta pesquisa a partir destes passos e da perspectiva teórico-metodológica que explicitarei neste capítulo. Estou consciente, porém, de que todas estas questões (teórico-metodológicas, de definição de objetivos e construção do objeto) são passíveis de uma constante revisão, pois a concepção de pesquisa que defendo compreende que todo modelo teórico (e toda aplicação deste modelo) está sujeita a um processo de constante reformulação. Acredito que este é um preceito metodológico que provê a atual pesquisa de um referencial consistente e coerente do ponto de vista de seu valor heurístico e de seu rigor metodológico.

Assim, cabe mais uma vez lembrar que, muito antes de propor a produção de verdades definitivas, a ciência se propõe a prosseguir sempre rumo às descobertas, que dão testemunho da provisoriedade e abertura do conhecimento científico, o qual, por ser de natureza diferente do conhecimento religioso, não pretende estabelecer os resultados da atualidade como últimos. Sobre isto, é possível até mesmo entender o processo de construção do conhecimento científico a partir da “contínua deformação do modelo teórico” (BACHELARD, 2003), ou seja, à medida em que o conhecimento acerca do objeto científico se torna mais elaborado, outros modelos explicativos são construídos. Deste modo, informado por esta concepção de ciência, acredito igualmente que esta é uma pesquisa que não pretende encerrar definitivamente a discussão a respeito do tema ora investigado, mas sim trazer subsídios para o esclarecimento de lacunas teóricas a respeito do mesmo.