

História e Educação: em busca dos novos atores pedagógicos

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*

Quem deveria tratar da relação entre História e Educação? O historiador ou o pedagogo? pergunta Genovesi¹. Nem um nem outro, responde, mas o historiador da educação. Aquele que propõe, no lugar da história da teoria educativa, a perspectiva da construção do fato histórico-educativo: a história da escola, dos instrumentos educativos, dos costumes, dos intelectuais, dos métodos educativos, tomando cada um deles na sua própria autonomia, articulando as relações entre eles e com a realidade social. O historiador da educação é aquele que toma como referência, o método histórico, o quadro pedagógico-educativo escolar e o contexto social.

O historiador da educação tem em conta o fato de que todos os acontecimentos e conceitualizações com os quais se deparam os educadores são categorias histórico-culturais, que não podem ser reduzidas a dados de caráter teórico ou técnico, fundamentados pela ciência da educação. Questões *como a condição infantil*, a estrutura e os conteúdos do currículo, os modos e métodos de ensino, os papéis docentes, as formas institucionais de escolarização, os sistemas de exame e disciplina ou a imagem social da educação, precisam ser abordados a partir de sua

* Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Universidade Federal do Paraná.

1 GENOVESI, Giovanni. *La storiografia dell'educazione oggi. Linee di tendenza e problemi*. Campinas: Unicamp. In: 2.º Congresso Ibero-americano de História da Educação, 1994, mimeog.

natureza cultural e, portanto, é imprescindível recorrer à História para explicar como se configuram estas realidades.

Ao historiador da educação apresenta-se o dilema de romper com as abordagens tradicionais da História e com os modelos teóricos apriorísticos que ocultam a historicidade da reflexão pedagógica, impedindo a compreensão das formas pelas quais se construiu o discurso científico.

Assim, tomando-se como referência a perspectiva da operação histórica, poder-se-ia perguntar, à moda de Michel de Certeau:

O que fabrica o historiador da educação? Para quem trabalha? O que produz? (...) a operação histórica da educação se refere à combinação de que lugares sociais, de que práticas científicas e de quais escritas?²

Até a “década de 60”, o discurso homegeneizador padronizou as orientações de uma história da educação produzida, principalmente, por intelectuais de vários matizes e quase nunca por historiadores. A referência desta produção é uma história da educação totalizadora e linear. Nesta década ocorreu o primeiro grande movimento revisionista – os estudos sobre os processos educativos e sua inserção social produziram inúmeros trabalhos e uma progressiva sofisticação no levantamento e tratamento das fontes.³ No entanto, à medida em que foram se acumulando pesquisas baseadas em séries documentais e arquivísticas, tornou-se claro que esta história fundamentalmente quantitativista não poderia responder aos novos desafios que se colocavam.

Além disto, o fato de ter-se integrado novas temáticas e preocupações, como o estudo das minorias, as questões de “gênero”, não significou uma ruptura epistemológica, mas muito mais uma fragmentação da investigação histórica em educação.

Na “década de 80”, a crise dos paradigmas afetou tanto os historiadores como os educadores e colocou a necessidade de se adotar novas formas de pensar e praticar a relação entre História e Educação.

2 CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982, p. 65-66. O autor faz esta indagação a respeito do próprio historiador.

3 Vide os trabalhos de STONE, Lawrence. *Literacy and education in England, 1640-1900. Past and present*, 1969, p. 69-139; FURET, François; OZOUF, Jacques. *Lire et écrire-alfabetization des français de Calvin a Jules Ferry*. Paris : Mémuit, 1977, v. 2.

Algumas questões afetaram diretamente a História⁴ e, por conseguinte, a relação entre História e Educação, como: a renúncia à descrição da totalidade social e as propostas de se estudar as relações e as tensões sociais a partir de entradas específicas (um acontecimento, a história de uma vida...), tendo como pressuposto o fato de que as práticas ou estruturas são também produzidas pelas representações através das quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao seu mundo.

Um segundo ponto é a renúncia de se encarar as diferenciações regionais como referências obrigatórias da investigação, a procura das regularidades e o estabelecimento de leis gerais, no lugar de descrever as singularidades. Finalmente, a renúncia ao primado exclusivo de um determinismo social para explicar as diferenças culturais, revelando que a distribuição e a utilização dos objetos e das práticas culturais numa dada sociedade não se organizam necessariamente segundo as divisões sociais prévias identificadas a partir das diferenças de estado e fortuna⁵.

Assim, após várias décadas dedicadas à externalidade dos processos educativos, destacando a longa duração das suas mudanças e das continuidades, procura-se, hoje, olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar, principalmente nos momentos de conflito e ruptura.

O funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do cotidiano escolar, as vidas e a experiência dos alunos e dos professores, *suas representações sobre a criança*, por exemplo, são algumas das novas problemáticas que têm exigido novas abordagens teóricas e metodológicas. Isto significa, principalmente, a “necessidade de uma evolução paradigmática, por integração e não por rejeição, da história social, para a ‘nova história cultural e intelectual’.”⁶

Na relação história/educação, o texto (no seu sentido mais amplo), passou também a ser o centro das novas perspectivas, que se referem não só à organização dos discursos no tempo, mas principalmente à forma como eles construíram e reconstruíram as vidas dos indivíduos e as realidades sociais.

4 CHARTIER, Roger. Le monde comme representation. *Annales* v.44, n.6, p. 1505 - 1520.

5 NÓVOA, Antonio. *História da Educação: perspectivas atuais*. Campinas : UNICAMP In: 2.º Congresso Ibero-americano de História da Educação, 1994, p. 2-4 mimeog.

6 *Ibid.* p. 5.

Nesta perspectiva, o trabalho de Michel Foucault pode exemplificar a passagem do estudo das temáticas através dos métodos quantitativos para as problemáticas culturais, interpretadas graças às suas inscrições teóricas; o fato de que os textos devem ser lidos enquanto textos e não só como expressões de pontos de vista subjetivos, ou seja:

A história, na sua forma tradicional, procurava memorizar os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falar estas pistas que muitas vezes não são verbais ou querem dizer em silêncio uma coisa diferente do que dizem de fato. Atualmente, a história é o que transforma os documentos em monumentos.⁷

Michel Foucault reformula o velho axioma iluminista “o conhecimento exerce o poder”, afirmando que o poder produz conhecimento, isto é, adapta o discurso às suas necessidades e, assim, possibilita a nossa revisão do passado. Além disto, ele aponta na direção da problematização do passado e ao modo como ele foi trazido para o presente.⁸ Em vários sentidos, a obra de Foucault contém múltiplas potencialidades para a relação história/educação, na medida em que também não propõe abordar os textos como objetos que deveriam ser transparentes, como sinais de outra coisa, como máscaras que ocultam realidades diferentes. Ao contrário, a postura de que as idéias e as “estruturas mentais” são elementos constituintes da realidade social, obriga a pensá-las enquanto tal e não só como reflexo de algo mais fundamental como os modos de produção, por exemplo.

Assim, entende-se que as idéias e os pensamentos não podem separar-se totalmente de uma inserção em instituições, práticas e relações sociais. Mas estas instituições, práticas e relações sociais podem ser vistas e analisadas a partir de diferentes enfoques e com diferentes metodologias.

Um dos enfoques que estão sendo utilizados atualmente nesta perspectiva é o realizado a partir dos conceitos de “campo intelectual” e “habitus”, elaborados por Pierre Bourdieu:

7 FOUCAULT, Michel. *L'Arqueologie del sapere*. Milan: Rizzoli, 1971. p. 14. Citado por LOZANO, Jorge. *El discurso histórico*. Madrid: Alianza, 1987, p.85-86.

8 O'BRIEN, Patrícia. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 33-62.

O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (...) ambição indispensável para tentar totalizar numa prática realmente cumulativa o conjunto dos saberes e do saber-fazer acumulados em todos os conhecimentos – e por meio deles – realizados pelo colégio dos melhores, no passado e no presente. (...) A mesma atitude esteve na origem do emprego do conceito de campo (...) o modo de pensamento relacional que é o de toda a ciência moderna.⁹

O enfoque de Bordieu permite levar em consideração as correntes de pensamento e sentimento num determinado meio intelectual, as formas bem como os conteúdos e argumentos, as figuras de pensamento, as suposições subjacentes, amplamente compartilhadas mas não explicitadas.

Num sentido mais amplo, um enfoque deste tipo abarcaria o explícito e o implícito, as idéias, as crenças, os valores e as atitudes, as maneiras de pensar e os modos de vida, os papéis acadêmicos e sociais, tanto em relação com um campo e um grupo determinados, como com um tema ou questão concreta. No primeiro caso, o resultado seria uma história dos intelectuais, da elite cultural e acadêmica como grupo, de sua formação, forma de seleção e ingresso na carreira, *status*, identificação e distinção frente a outros grupos sociais, relações com o poder, rituais, relações de patronato e clientelismo, modos de vida, mentalidades, práticas discursivas, entre outras. No segundo, o que a análise poderia oferecer seriam as idéias explícitas e implícitas assumidas por um determinado grupo intelectual em relação com uma questão concreta num determinado período, as mudanças, os resíduos. Alguns exemplos servem para ilustrar os dois enfoques¹⁰.

a) Os estudos sobre a formação acadêmica e intelectual de personalidades relevantes; a atenção pela formação, formas de seleção ou provas de ingresso de determinados grupos profissionais como os professores dos diferentes níveis, dos intelectuais e escritores em geral. O estudo dos aspectos que envolvem a seleção dos docentes (provas, títulos etc...) é um dos aspectos essenciais para entender o processo de profissionalização do

9 BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Bertrand, 1989. p. 61-65.

10 FRAGO, Antonio Vinão. *História de la educacion e historia cultural: possibilidades, problemas, questões*. Campinas: UNICAMP In: 2.º Congresso Ibero-americano de História da Educação, 1994, mimeog.

cente e para se fazer a história da docência como profissão.¹¹

Estes processos estão também relacionados com a história das disciplinas escolares. Estas não podem ser consideradas como entidades abstratas, provindas de uma essência universal e estática. Nascem e evoluem, surgem e desaparecem. Mudam seus conteúdos e suas denominações. São espaços de poder – que agrupam interesses e agentes, ações e estratégias. São espaços sociais que se configuram no interior dos sistemas educativos e das instituições acadêmicas, com caráter excludente e fechado. Via de regra são exclusivos de determinados profissionais legitimados pela formação, titulação e seleção correspondente, que passam, por sua vez, a controlar a formação e acesso daqueles que desejam integrar-se. Assim, as disciplinas podem ser estudadas como espaços de poder e exclusão profissional e social.

As possibilidades destes estudos são amplas e implicam na utilização de fontes como memórias, autobiografias, relatórios administrativos pessoais, currículos profissionais, relatórios de concursos, exercícios, programas, planos de estudo, criação, modificação ou supressão de disciplinas, manuais e livros-texto. Outras fontes úteis são os textos especializados das diferentes profissões. Além disto é preciso reler as fontes já conhecidas a partir de uma perspectiva que permita captar as estratégias explícitas ou implícitas de apresentação, distinção e exclusão acadêmica ou profissional de determinadas pessoas, grupos ou instituições.

b) Análise das idéias e propostas explícitas ou implícitas de um grupo intelectual determinado em relação com um tema ou questão concreta. Nesta perspectiva, a análise deverá privilegiar os autores e textos mais difundidos e influentes, mais significativos por qualquer razão e aqueles que introduzem idéias, perspectivas e critérios que gozaram de certa difusão. Estes objetos de análise terão sentido no contexto definido pelas diferentes posições teóricas e propostas mantidas em relação com o tema em questão. Uma concepção global de uma série ampla de textos e autores que tratem, durante um período, de um tema concreto, pode facilitar uma história das concepções teóricas, crenças e idéias que definem um

11 JULIA, Dominique. Aux sources de la compétence professionnelle. Critères scolaires et classantes sociaux dans les carrières intellectuelles en Europe, XVIIe - XIXe siècles; *Pedagógica Historica. International Journal of the History of Education*, n. XXX, 1994-1.

campo intelectual, bem como as diferentes posições e estratégias de seus componentes dentro dele mesmo e em relação com o tema.

As pesquisas relativas à história das idéias na área da educação estão abrangendo, por exemplo, a história do pensamento, isto é, a história do intelecto, do modo como a mente opera, da mente enquanto tal. Parte-se do suposto de que a mente é um produto sócio-histórico e os processos cognitivos – o que ocorre dentro dela – podem e devem ser estudados numa perspectiva histórica através dos seus produtos – o pensado – e dos meios utilizados para produzi-los – as diferentes linguagens, as formas de comunicação e as maneiras de pensar.

O problema da evolução da mente não é uma questão falsa engendrada por uma metafísica mal concebida, nem uma questão de descobrir em que ponto da história da vida uma alma invisível se agregou ao material orgânico. É uma questão de rastrear o desenvolvimento de certas classes de habilidades, faculdades, tendências e propensões dos organismos e estabelecer os fatores ou tipos de fatores de que depende a existência de tais características.¹²

As fragilidades científicas de um enfoque histórico da mente não impedem a realização de estudos histórico-culturais das conseqüências da alfabetização na mente humana e dos processos cognitivos que disto resultam. Estes estudos encaminham em direção a uma psicologia histórica.

O conceito de uma psicologia historicamente fundada foi erroneamente compreendido por numerosos investigadores que estudaram o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar algo do ponto de vista histórico significava, por definição, estudar os sucessos passados. Por isto imaginavam que existe uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas de conduta atuais. Estudar algo do ponto de vista histórico significa estudá-lo em seu processo de transformação; esta é a exigência básica do método dialético. Na pesquisa, o fato de abarcar o processo de desenvolvimento de determinada coisa em todas as suas fases e mudanças, desde o princípio até o final significa, funda-

12 GEERTZ, Clifford. *La interpretacion de las culturas*. Gedina: Barcelona, 1990, p. 82.

mentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, já que, unicamente através do movimento pode um corpo mostrar o que realmente é. Assim, pois, o estudo histórico da conduta não é um processo auxiliar do estudo teórico, mas a sua verdadeira base.¹³

Assim, as possibilidades de pesquisa histórica da mente se encaminham, basicamente, em duas direções.

a) Estudos sobre as conseqüências e mudanças, continuidades e rupturas, semelhanças e diferenças, ganhos e perdas, na interação entre o oral e o escrito, o escrito e o visual – sobre a oralidade, a escrita e a imagem. Sobre a análise das interações entre as formas orais de conservação/transmissão do saber e das originadas pela difusão e usos da escrita, o alfabeto, a imprensa. As análises sobre o predomínio, desvalorização ou valorização de um ou outro conforme determinados conjuntos de imagens e representações de uma sociedade determinada e, portanto, das mentes de quem as integram, uma história da cultura e da educação que aprende estas questões.¹⁴

b) Estudos sobre a gênese e a difusão da cultura escrita e da mentalidade letrada, ou seja, do processo pelo qual o escrito foi difundindo-se e impregnando – em interação com o oral e o visual – o mundo do direito, a economia, a religião, a administração, a educação e a vida cotidiana.

Historicamente, a escola foi vista como “um lugar de cultura”, primeiro numa acepção idealizada de aquisição de conhecimentos e das normas universais, mais tarde numa perspectiva crítica de inculcação ideológica e de reprodução social, “num e noutro caso ignorou-se o trabalho interno de produção de uma cultura escolar.”¹⁵

A necessidade de se estudar o funcionamento interno da escola foi defendida por Dominique Julia tendo em vista o objetivo de se compreender melhor os conflitos que atravessam as dinâmicas educativas em cada momento histórico.¹⁶ A história das disciplinas, as investigações históricas sobre o currículo, inclusive a desconstrução de sua imagem natural, a forma como no passado e no presente o conhecimento foi separado do

13 VIGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979, p. 104-05.

14 Vide o trabalho de CHARTER, Roger; PETRUCI, Armando. As práticas de escrita. In: ARIES, Philippe; DUBY, George. *História da vida privada*.

15 NOVOA, Antonio. *Op. cit.*, p.15.

16 JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme object historique*. Paris, 1994.

método, a cognição do afeto ou o intelecto do corpo, são investigações que permitem compreender o modo como as práticas escolares construíram um conjunto de categorias através das quais são realizadas as mediações entre os homens e o mundo.

O que se pode observar é que a cultura escolar, enquanto um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, possui várias modalidades ou níveis. Pode referir-se a uma cultura específica de um estabelecimento docente determinado, de um conjunto ou tipo de centros diferentes de outros, de uma área territorial determinada ou um mundo acadêmico em geral em relação a outros setores sociais. Também pode se referir ao conjunto dos aspectos institucionalizados, incluindo as práticas e condutas, modos de vida, hábitos, rituais, a história cotidiana do fazer escolar, objetos, materiais, função, uso e distribuição do espaço e do tempo escolar, significados e idéias compartilhadas.

A história da escola como organização e instituição é, também, uma história de idéias e fatos, de objetos e práticas, de modos de dizer, fazer e pensar. Na perspectiva do fazer histórico, o historiador da educação deve situar-se frente às suas fontes, ao seu tema, tomando como referências, principalmente, o teórico – as propostas dos pedagogos, inspetores e professores –, o legal – as normas que regulam estas questões – e o escolar – o que se sucedia nas escolas. Esses três aspectos nem sempre coincidem ou são compartimentos estanques. O importante é captar suas influências recíprocas, discontinuidades, rupturas, inércias e persistências, a diversidade das práticas e os elementos determinantes destas diversidades.

As pesquisas tradicionais sobre História da Educação tinham desapossado os atores educativos de sua subjetividade, impondo, por exemplo, a lógica das estruturas e o tipo de raciocínio populacional – as pessoas eram integradas em diferentes categorias e tratadas como populações: o mundo era visto como estruturas. Os historiadores da educação passaram a se perguntar para onde tinham ido os sujeitos, porque a História da Educação era contada independentemente das experiências dos atores educativos, de suas vidas e de seus projetos sociais.

As novas tendências passaram a pensar o mundo enquanto representações e enquanto experiência. Isto obrigou as pesquisas a inventarem uma nova epistemologia do sujeito, a incluir na história as pessoas envolvidas na educação – *as crianças*, os professores, as famílias etc... Isto significa a passagem de uma abordagem eminentemente contextual para

uma análise mais textual, onde se procura recuperar o texto, as vivências e as vozes dos atores educativos.

O conteúdo da experiência, as “evidências particulares” de que fala Thompson¹⁷, pode fornecer um melhor entendimento do modo como os alunos e os professores, individual ou coletivamente, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo, do modo como os autores educativos construíram as suas identidades historicamente, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes pessoas, tendo como referência a perspectiva de que

O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras, tal como os atores individuais se relacionam de certas maneiras (pelo mercado, pelas relações de poder e subordinação etc.).¹⁸

17 THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 48.

18 *Ibid*, p. 50.