

Bases teórico-metodológicas da História da Educação: instituições escolares, memória e totalidade

Theoretical and Methodologic Basis in History Education: educational institutions, memory and totality

João Paulo Pereira Coelho^{1*}, Marcos Pereira Coelho²

RESUMO

O artigo analisa as questões metodológicas que permeiam a história das instituições escolares, no contexto de transformações da escrita da história, particularmente as ocorridas no século XX. O objetivo do estudo é analisar os enfrentamentos, convergências e divergências no campo da produção da ciência da história e da historiografia educacional, a fim de compreender a produção dos conhecimentos históricos das instituições escolares. Parte-se da compreensão teórico-metodológica de que há um deslocamento das pesquisas a respeito do sentido histórico da educação e da escola, que priorizavam a dimensão generalista do processo, para uma abordagem em que se destacam memórias e instituições restritas a especificidades fenomenológicas. Conclui-se que é necessário problematizar o lugar da memória e da totalidade nas pesquisas que tratam da história das instituições escolares, sem se perder de vista a valorização do papel da memória dos sujeitos e das instituições no interior do processo histórico. A construção metodológica da história da educação como um processo específico não é um mero aditamento da ciência da história e, por outro lado, não prescinde das suas contribuições para a história das instituições escolares.

Palavras-chave: História da Educação, Instituições Escolares, Memória, Totalidade.

ABSTRACT

This article analyzes the methodological issues that permeate the history of school institutions, in the context of changes in the writing of history, particularly those that took place in the 20th century. The objective of the study is to analyze the confrontations, convergences and divergences in the field of production of the science of history and educational historiography, in order to understand the production of historical knowledge in school institutions. It starts from the theoretical-methodological understanding that there is a shift in research regarding the historical meaning of education and school, which prioritized a generalist perspective of the process, to an approach in which memories and institutions restricted to phenomenological specificities stand out. It is concluded that it is necessary to question the place of memory and totality in research dealing with the history of school institutions, without losing sight of the appreciation of the role of the memory of subjects and institutions within the historical process. The methodological construction of the history of education as a specific process cannot be seen as a mere addition to the science of history and, on the other hand, does not disregard its contributions to the history of school institutions.

Keywords: History of Education, School Institutions, Memory, Totality.

¹ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

*E-mail: joao.coelho@uems.br

² Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

A história da educação, por dialogar com a ciência da história, produz conhecimentos que se situam, por vezes, em um campo de disputas. Assim, reconhece-se que os instrumentos metodológicos e teóricos da produção do conhecimento histórico contribuem para a escrita da história da educação. Todavia, faz-se necessário se problematizar como esse arcabouço é posto em favor da construção de um olhar específico sobre o tempo e o espaço da escola, da educação em toda a sua complexidade pedagógica e formativa.

A defesa da inovação no campo dos estudos das instituições escolares, por vezes, toma a forma de processo de reconstrução dos sentidos históricos a que a escola foi submetida; a concepção de totalidade aplicada à escola seria, portanto, generalista e forçosa. Para além desses embates, as teorias e métodos da ciência da história carecem afastar-se das disputas estéreis sobre as contribuições à história da Educação. Sustentado por um arcabouço teórico e metodológico, é preciso se indagar: qual é o lugar da memória e da totalidade nos estudos da história das instituições escolares?

Com isso, não se quer dizer que a construção metodológica da história da educação se reduz a um “apêndice” ou a um subproduto de processos históricos mais amplos. É necessário se fomentar e valorizar produções que assumam memórias e experiência produzidas a partir da realidade educacional, dos processos de lutas que lhes são próprios. Isso, a rigor, significa dizer que a história da educação carece assumir que o seu objeto de investigação, a escola, necessita de uma identidade, a ser construída em suas distintas camadas, mas sem se perder de vista as suas articulações com processos históricos totalizantes.

Para aprofundar-se nessa discussão, o texto foi dividido em duas partes. Em um primeiro momento, faz reflexões sobre a concepção de memória no campo de debates historiográficos; compreende-se que, em contextos de acirrados enfrentamentos sociais, a memória é objeto de disputa, já que é conformada às angústias, anseios e interesses do tempo presente. Já na segunda parte do texto, buscou-se, a partir dessas indagações, sustentar reflexões sobre o estudo das instituições escolares em sua concretude e especificidades, sem se perder de vista a totalidade histórica.

TEORIA E MÉTODO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE MEMÓRIA

Desde a Antiguidade, a história, como expressão da memória, constitui-se como uma prática indispensável para a preservação de um sentido de sociedade e de cultura totalizante. Ela situa-se no campo das produções mais autênticas da humanidade, visto que não há comunidade que subsista sem a busca de uma memória; toda comunidade tem, em seu movimento no tempo e no espaço, uma imagem de si, valores tidos como em comum, de forma que se estabeleçam laços sociais que os tornam um todo, uma imagem de harmonia que se cristaliza em uma unidade pretensamente indivisível (NAGEL, 2006). Neste ponto, os gregos, diante da elevada responsabilidade dada à memória, imputavam-lhe uma dimensão sagrada, a que transformaram em uma divindade – Mnemosine –, evocada diante da falha da memória dos cidadãos gregos.

Essa dimensão prática e coletivista do exercício da memória – insuperável à condição de totalidade humana – fez dela um recurso elaborado. O seu uso para o entendimento do ritmo da natureza e dos diferentes compassos que a ação humana pode tomar, historicamente, foi uma formação necessária a todo sujeito (CASTANHO, 2010). Nesse aspecto, as pretensões a respeito da construção de uma totalidade histórica fizeram da memória um recurso em favor da preservação do passado épico grego, cujas narrativas a respeito de deuses e heróis constituíram-se como uma unidade coletiva, uma vez que passaram a ser socializadas por diferentes gerações. Foi à memória coletiva que Homero (VIII a. C.) recorreu para compilar na “Ilíada” e na “Odisseia” os valores heroicos do homem grego (MOSSÉ, 1994).

No entanto, segundo Saviani (2006), é na modernidade que a história se pôs como algo a ser compreendido e explicado para além da unidade movida pela tradição. Esse interesse coincide com a passagem de uma vida que se submetia à dependência da natureza, que se manteve até o período medieval, para uma existência com níveis de sociabilidade mais complexos, a partir da modernidade. Assim, a natureza passa a ser “entendida como matéria prima das transformações que os homens operam no tempo” (SAVIANI, 2006, p. 8). Uma compreensão que, para Cardoso (1981,) com o advento do Humanismo e da Renascença, nos séculos XV e XVI, se estabelece como o período em que ocorrem esforços mais sistemáticos no sentido de construir um proceder científico para a escrita da história.

Por seu turno, quais as nuances que a memória ganha no contexto iluminista? Ela passa a ser concebida como um recurso em favor do processo de legitimação ou deslegitimação do passado. Se, antes, na Antiguidade e no medievo ela conformava uma busca pela coletividade em um sentido totalizante, monolítica, na modernidade ela passa a admitir a negação do passado. Nesse sentido, a memória pode ser usada para se compor um ideário coletivo, mas partindo-se de um “retalho social”. A consciência de que a memória não é necessariamente um “fio” a compor uma ideia de totalidade social, afasta a modernidade da concepção de totalidade “a-histórica”, como se fazia presente na Antiguidade clássica. Há novos atributos requisitados à ideia de unidade do tecido social o qual a modernidade empenhava-se em tecer.

Em síntese, a modernidade inaugura reflexões a respeito das delimitações objetivas e subjetivas da memória as quais deveriam ser orientadas para a composição da cultura, com dimensões históricas, sem, contudo, assumirem um sentido determinista da história. Em outros termos, foi na modernidade que se elaborou uma visão progressiva do tempo, em detrimento da perspectiva cíclica, ligada ao movimento constante em direção à tradição, que imperou, em linhas gerais, até o período medieval. Esta concepção de tempo, que tem o progresso como finalidade, estabeleceu o presente como ligação entre o passado e o futuro e, dessa forma,

A história emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico. O homem, além de ser um ser histórico, busca agora apropriar-se de sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade (SAVIANI, 2006, p. 08).

No processo de apropriação de sua historicidade ou, como mencionou o autor, na busca pela consciência de sua identidade, os sujeitos, no período da Renascença, retomaram a memória, cristalizada como registro documental, como fonte nas mais diversas áreas do conhecimento. Todavia, esse processo tem um sentido de redescoberta, já que os textos antigos, os que vivenciaram e registraram de memória, deixam de ser um monumento à verdade e passam a serem submetidos ao crivo da crítica e não mais apenas da reverência. Esse é um processo em que mesmo os textos canônicos passam a ser objetivos de crítica, a saber, no interior da Reforma e da Contrarreforma. Cardoso, (1981, p. 28) argumenta que;

(...) tal preocupação crítica com textos, fatos e dados, sem ser condição suficiente para a construção da História como ciência, é sem dúvida alguma condição necessária, já que não é possível em forma rigorosa a partir de uma documentação e um conjunto de dados falsos e duvidosos, constituiu um passo significativo no progresso da disciplina histórica.

A sofisticação da crítica aos dados e documentos promoveu uma diversidade de concepções a respeito do desenvolvimento histórico. Cardoso (1981) cita a denúncia de Voltaire sobre o caráter insuficiente de uma história que abordava apenas o relato de batalhas a partir da transcrição das memórias do front, tratados e intrigas de Corte. Fazia-se necessário escrever uma história analítica.

O movimento em torno de uma história analítica toma maior dimensão no século XIX, momento em que a história-disciplina consolida-se a partir do triunfo de três fundamentos essenciais para o trabalho do historiador: o aperfeiçoamento das técnicas filológicas, arqueológicas e dos elementos que possibilitavam a crítica às fontes históricas. Colaborou, também, para a disponibilização de coletâneas documentais e a estruturação das escolas históricas europeias, que contavam com nomes como o de Ranke.

Assim, é na contemporaneidade que a escrita da história passou a se organizar a partir de um “como proceder” que remonta a seu esforço pelo reconhecimento de seu caráter científico. Isto levaria Von Ranke, precursor do debate sobre a cientificidade da história, a afirmar, em sua obra *Histórias dos povos românicos e germânicos*, que, como historiador, buscava estabelecer concretamente a realidade das coisas. Isso demonstra o seu esforço teórico metodológico em delimitar, em relação ao passado e à memória, (RANKE, 1934), a necessidade do devido afastamento dos agentes históricos pelos quais o historiador empreendia suas análises; senão, acabaria por submergir na própria memória do interlocutor, retomando, assim, uma ideia de história que, pela manutenção da memória, reavivaria a tradição. Pode-se compreender, portanto, que Von Ranke, ao se distanciar de uma concepção de história que reiterasse para a posteridade a tradição e a memória, (1790-1880) “fundou na prática a autonomia do pensamento histórico” (REIS, 2005, p. 48).

No século XIX, as pesquisas históricas resultaram da influência de duas correntes filosóficas, o positivismo e o historicismo. Todavia, apesar de, para o positivismo, a história não constar como uma ciência, ela deveria servir como a matéria prima para a sociologia e, esta sim, segundo Cardoso (1981, p.32), ocupar-se-ia de “descobrir nexos legais entre os fatos sociais. Esta relação História/Sociologia foi aceita pela maioria dos historiadores

positivistas, essencialmente preocupados com a acumulação de fatos”. Nesse âmbito, há preocupação em se delimitar o campo do documento ao registro escrito, em que, a memória, constitui-se como um “mal necessário” e que foi superada pela erudição do sujeito que a detinha inicialmente.

No entanto, Comte, ao negar o caráter científico da história, foi rechaçado por parte dos historiadores; esboçaram um movimento em favor da compreensão dos fenômenos, destacando em seus trabalhos o problema da causalidade, “(...) embora em geral ligando “causas” e “consequências” ao fio de uma ordem cronológica linear (...) (CARDOSO, 1981, p. 32).

Já os denominados historiadores de ofício, à proposição do materialismo histórico, apesar da contribuição à compreensão da história proporcionada no século XIX, fizeram predominar em suas pesquisas monográficas o estabelecimento dos fatos singulares, únicos

O marxismo, como método de investigação, seria redescoberto pelos historiadores no século XX. Neste sentido, se a afirmação dos fatos era fundamental para o historiador orientado pelo positivismo, o marxismo passa a aplicar na análise histórica a possibilidade de interpretação de recortes, fatos inseridos na dinâmica social (LOWY, 1998). Inicialmente, ainda que esse retorno fosse motivado pela busca das contradições existentes entre passado e presente, desconsiderava-se, por vezes, nesse percurso, a historicidade dessas relações de classe presentes no passado (CASTANHO, 2010). Nesse aspecto, mais do que a história, buscava-se uma identidade:

O que os marxistas modernos ganharam ou ganham com o conhecimento de que havia rebeliões de escravos na Roma Antiga – que, mesmo supondo-se que tivessem metas comunistas, estavam, segundo a própria análise desses marxistas, fadadas ao fracasso ou a produzir resultados que trariam escasso suporte às aspirações dos comunistas modernos? É evidente que a sensação de pertencer a uma tradição antiquíssima de rebelião fornece satisfação emocional (HOBSBAWM, 2004, p. 33).

A concepção de passado e memória, quando inseridas na dinâmica social, precisa encontrar um ponto de equilíbrio entre o homem como singular e, ao mesmo tempo, social e histórico, inserido em uma totalidade sem fronteiras:

A totalidade social na teoria marxista é um conjunto complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das

mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes – ou complexas – isto é, as totalidades parciais – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade (BOTTMORE, 1988, p. 381).

É importante se destacar ainda que a compreensão de passado e memória desenvolvidos pelo materialismo histórico colaborou para que a história saísse do crivo da “lei enciclopédica” comtiana, na qual se classificavam as ciências, e que não constava a história como tal. Ao contrário dos historiadores positivistas, que apesar dos problemas mencionados e à revelia da classificação das ciências elaboradas por Comte, acreditavam na possibilidade de se fazer uma história científica, e os historiadores vinculados ao historicismo, ou idealismo alemão, negavam o caráter científico da história. Para a escola de historiadores como “Rickert e Dilthey, existe uma oposição irreduzível entre as:

(...) ciências da natureza (...) e ciências culturais. A natureza se opõe à cultura, e do mesmo modo o método generalizador e explicativo das ciências naturais se opõe ao método descritivo e individualizados das ciências da cultura. (...) os historicistas viam nos fatos singulares ou individuais do passado o objeto da História; porém, não lhes atribuíam o caráter de fatos reais, externos ao observador: viam-nos como fatos de pensamento, como uma criação subjetiva (CARDOSO, 1981, p. 56).

Essa ideia de memória como “fatos de pensamento” – legitimado no seio da tradição aristocrática - colaborou com o ideário burguês de história, com o uso de um pretense passado grandioso como legitimador de valores sociais do presente. A apropriação de pretensas memórias - símbolos aristocráticos - buscava suplantar o passado e se apropriar de tradições para atender às demandas do presente.

Os novos burgueses buscam pedigrees, as novas nações ou movimentos anexam a sua história exemplos de grandeza passadas na razão direta do que sentem estar faltando dessas coisas em seu passado real – quer esse sentimento seja ou não justificado. A pergunta mais interessante relativa a tais exercícios genealógicos é se ou quando tonam-se dispensáveis (HOBSBAWM, 2004, p. 23).

Em decorrência dessa percepção subjetiva da história e de um método de caráter intuitivo que orientava a pesquisa, Cardoso (1981) afirma que ocorreu um retrocesso na construção da história como ciência e que isso só se alteraria no início do século XX, com o advento da Escola dos Annales e a adoção do marxismo pelos historiadores profissionais.

A Escola dos Annales caracterizou-se no decorrer do século XX por sua heterogeneidade, no entanto, é possível se observar na produção dos historiadores que a compunham, principalmente entre os anos de 1929 e 1969, concepções metodológicas comuns. Percebe-se, por exemplo, nas obras de Marc Bloch, principalmente, a adoção da memória ao contexto da história-problema, em detrimento da história factual, que procurava depurar de todo documento traços de oralidade e memória. Nesse âmbito, com os annales, o campo de discussão sobre a memória recorre a certa segurança das ciências sociais, para que se evite que ela se torne um mecanismo explicável apenas a partir do âmbito dos mecanismos psicológicos. Ao mesmo tempo, Marc Bloch advertia que não bastava se somar o termo “coletivo” – consciência coletiva, representações coletivas - às nomenclaturas da psicologia para que esses limites e fragilidades se desfizessem (BURKE, 2000).

Outras questões importantes ao grupo dos Annales das quatro primeiras décadas referiam-se ao tempo histórico e ao alcance da pesquisa histórica na compreensão do passado. A Escola rompeu com a linearidade e propôs a noção de múltiplas temporalidades e memórias e, paralela a essa questão, defendeu a possibilidade de uma síntese que abordasse os vários aspectos que compunham a vida social: civilização material, poder e mentalidades coletivas.

Por trás dos grandes vestígios da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas no máximo um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.” (BLOCH, 2001, p. 54).

A partir desse contexto, percebeu-se uma mudança de abordagem temática por parte dos historiadores que Burke (1997) definiu como a passagem do porão ao sótão, em uma referência às pesquisas históricas que privilegiavam as superestruturas. Historiadores como Le Goff, Michèle Perrot, Georges Duby, Philippe Aries, Le Roy Ladurie, entre outros, privilegiaram os estudos biográficos, o estudo do imaginário, a história das mulheres e da

infância. Tais estudos foram marcados pelo abandono da base econômica para atender-se à superestrutura cultural, utilizando-se amplamente da antropologia como instrumental descritivo na pesquisa histórica.

A memória, nesse aspecto, transita do micro para o macro, recebe valorização individual da subjetividade singular e caminha para dar forma ao imaginário coletivo, à mentalidade. Tal perspectiva teórico-metodológica desenvolveu-se na esteira da ideia da crise do progresso. Nesse contexto, a nova história procurou redescobrir as tradições que subsistiram à industrialização, o tempo que se repete, em detrimento de uma abordagem que privilegiasse a história como transformação.

Percebe-se a valorização de uma história que encontrava vida no tempo não pela escrita, mas pela oralidade, transmitida de geração para geração, pela memória. São estudos que acabam por conquistar sucesso editorial, ajudando a compor a *mass media*.

Segundo Dosse,

A admiração excessiva do público pelo historiador dos annales nos anos 70/80 corresponde a esse complemento d'alma necessário à perpetuação e à reprodução do sistema. A fragmentação do corpo social é tal que todos pensam a partir de sua própria historicidade enquanto indivíduos; trata-se de cada um por si e do mercado por todos (1994 p. 180).

Já que o engajamento político passa a ser visto como um arcaísmo, a história adquire uma característica descompromissada em relação ao futuro. Nas palavras de Dosse (1997, p. 180) “[...] prefere refluir para a glorificação dos valores individuais, [...] oferecido pelas gerações precedentes revividas pela memória popular e para uma história etnográfica cultural que não tem mais sentido, já que negou sua relação com o futuro”.

Nesse cenário, os pesquisadores da história passaram a situar a memória em duas dimensões específicas, como fonte da história e como fenômeno. Estabeleceu-se um debate a partir de distintas perspectivas teóricas e metodológicas sobre os aspectos e valores que orientam os recortes, as seleções produzidas pela memória. Nessa dinâmica passou-se a inserir o estudo das memórias em novas variáveis, a se considerar mudanças de espaços e tempos, seus modos de transmissão (como processos de dominação) ou de esquecimentos (como expressão de identidades negadas). Assim, a partir de procedimentos e métodos mais estruturados, descortinou-se a memória como um objetivo válido da análise histórica (BURKE, 2006)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIA, TOTALIDADE E INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Há particularidades na constituição do campo da história da educação no Brasil. Nesse sentido, é importante destacar-se que a história da educação se constituiu, no país, como um instrumento voltado à formação de professores, nos anos de 1930. Tal característica traz, como implicação, uma produção histórica subsidiária de um campo mais amplo, o da “ciência da educação”. Percebe-se, assim, que a história da educação produzida no início do século não era dotada de uma instrumentalização metodológica própria da história. (NEVES, 2009), no entanto, a partir das últimas décadas do século XX, os historiadores da educação têm se preocupado em considerar os “avanços” historiográficos que poderiam contribuir com o campo.

Essa inquietação referente à escrita da história tem, nas últimas décadas, provocado entre os educadores reflexões epistemológicas quanto à configuração e ao desenvolvimento do campo da história da educação. Nesse sentido observou-se um deslocamento da “história da pedagogia” para a “história da educação”: a primeira, nascida nos séculos XVIII e XIX distanciava-se dos processos educativos reais, aproximando-se da filosofia. Sua produção tinha um sentido claramente pedagógico e objetivava “difundir entre os docentes (...) uma ideia de educação desenvolvida em torno dos próprios princípios ideais (mais que práticas) e, através destes, das pedagogias que os inspiravam.” (CAMBI, 1999, p. 22).

Diante das novas possibilidades de se investigar a história educacional do país, uma das abordagens que se tornou frequente refere-se ao passado da educação escolar, por meio de pesquisas voltadas às instituições escolares. Tais estudos tornaram-se recorrentes no Brasil, principalmente, a partir da última década do século XX.

Segundo Nosela e Buffa (2009), é possível se dividir os estudos das instituições escolares em três momentos, de modo que em cada um deles são encontradas características metodológicas distintas. Na primeira fase, situada entre os anos de 1950 e 1960, as pesquisas desenvolveram-se no âmbito do curso de Pedagogia da USP e foram potencializadas pela estruturação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo. Ainda, segundo os autores, o funcionamento do centro em um prédio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo facilitou a integração entre ambos:

Consequência importante dessa integração foi o caráter político, sociológico e históricos presentes nas pesquisas em educação dessa época, não podemos esquecer de dois fatores relevantes que contribuíram para uma caracterização sintetizada da expressão 'educação e sociedade' referimo-nos ao processo de elaboração da LDB, aprovada em 1961, e à expansão do ensino superior, a partir de 1950, pelo interior do estado, com a criação dos institutos Isolados de ensino superior (futura UNESP) (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 14).

Tais condições se tornaram propícias para a condução de estudos que procuraram compreender a realidade educacional brasileira e a defesa da democratização do ensino no país. Ou seja, os elementos que compõem o social não eram secundarizados em favor de se privilegiar o micro ou a instituição escolar em si.

No segundo momento, entre os anos de 1970 e 1980 Nosella e Buffa (1983) identificam duas características que qualificaram as pesquisas em educação: a institucionalização da pós graduação e a reação crítica do pensamento pedagógico brasileiro à ditadura militar, no entanto, diante da urgência da luta pelo redemocratização do país, muitas vezes, os estudos “reduziam-se à visões genéricas e paradigmáticas, secundarizando os objetos específicos da educação brasileira (...) por essa razão, estudava-se mais a sociedade à escola”(p. 78).

No terceiro momento, iniciado nos anos de 1990, ocorreu uma fragmentação tanto no âmbito temático quanto no epistemológico no campo dos estudos das instituições escolares: “A nova história, a história cultural, a nova sociologia e a sociologia francesa constituem as matrizes teóricas das pesquisas realizadas dos anos 90 pra cá”. (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 16) Há uma proliferação de estudos biográficos, uma atenção às questões subjetivas e uma busca pelo específico, o que não se repete, o fato único. No caso dos estudos voltados à história das instituições escolares, no geral, são realizados secundarizando-se o social e voltados à narrativa e à memória do cotidiano.

Ao tratar dos problemas metodológicos que, por vezes, norteiam as pesquisas conduzidas segundo a perspectiva da história nova, Saviani (1998) identifica no trabalho dos historiadores da educação esforços no sentido de se colocarem de acordo com os avanços no campo da historiografia. Observa-se, assim, uma proliferação de estudos dedicados à subjetividade humana no âmbito do cotidiano das instituições escolares: os gestos, o medo, o amor, entre outros. Saviani (1998) menciona em seu texto, ao ilustrar sua crítica, a influência problemática que Foucault (1926 – 1984) tem exercido nas pesquisas no âmbito

da história da educação. Não raro, o autor francês é utilizado como fundamento para uma defesa da autonomia e da subjetividade humana, no entanto, segundo Saviani (2006), Foucault assumiu uma perspectiva estruturalista, portanto de negação do sujeito, o que tornaria sua utilização para se fundamentar a defesa da autonomia metodologicamente problemática. Diante desse exemplo, Saviani afirma que os

(...) historiadores, de um modo geral, e historiadores da educação de modo especial, tem pouco domínio sobre o universo epistemológico em que se move Foucault e, menos ainda, sobre a matriz filosófica de que é tributário (2006, p. 14).

A questão posta vai além da fragmentação e da perda da referência à totalidade. O problema se verifica, também, na seleção das temáticas comumente estudadas, por serem politicamente desmobilizadoras. Ao se priorizar a subjetividade em detrimento das questões sociais que envolvem a produção das instituições escolares empobrece-se não apenas a escrita da história, mas, também, a possibilidade de uma ação consciente para se transformar o presente, compreender os próprios limites e as possibilidades que a ação educacional institucionalizada pode oferecer. No entanto, o que parece acontecer é que,

(...) diante da complexidade do real, não se podendo aprender o todo, então, parte-se para o retalho (...) Entretanto, não é questão de produzir História da Educação como um amontoado de fatos, Mas que há necessidade de resgatar a base empírica de nossas investigações, parece-me evidente (TAMBARA, 2006, p. 84).

De fato, a pesquisa histórica é complexa, sobretudo para o historiador que trabalha em uma perspectiva que tem por meta a objetividade, o desvelamento do real. Os estudos voltados à história das instituições escolares, devem extrapolar os limites da narrativa descontextualizada (SAVIANI, ANO). Nesse sentido, apesar de não tratarem especificamente da pesquisa histórica em educação ou, ainda, dos estudos históricos voltados às instituições escolares, os historiadores Cardoso e Brignoli (1983), em seu livro denominado “Os Métodos da História”, apresentam contribuições que podem ser apropriadas pelos historiadores da educação, e, particularmente, por aqueles que estudam as instituições escolares, mas não pretendem abandonar a totalidade.

Os historiadores mencionados, ao tratarem da importância da síntese na história, consideram significativo e metodologicamente válido que o historiador delimite a dimensão

do seu universo de análise. Diante de tal proposição pode-se considerar que o problema não reside no tamanho do objeto a ser investigado, mas, ao contrário, na maneira como se analisa o objeto selecionado. Ao abordar essa questão, Neto (2006) questiona determinadas elaborações historiográficas que consideram o marxismo metodologicamente mais apropriado para determinadas abordagens em detrimento de outras:

Trata-se da ideia da metanarrativa, dos grandes relatos. Os marxistas seriam ótimos para grandes painéis, um objeto microscópico não serve, então eu vou para a fenomenologia, vou para outras alternativas. Isso parece um equívoco. Não é o 'tamanho do objeto' que define a sua relação com a totalidade. Eu posso fazer micropesquisas conservando uma perspectiva ampla de sociedade, do processo social e da história (2006, p. 62).

Percebe-se que se voltar à história das instituições escolares não significa uma adesão à perspectiva histórica caracterizada pela fragmentação e voltada à narrativa dos fatos em si, ou tampouco à memória da instituição como um monumento afetivo. Na verdade, os fundamentos analíticos dos quais os historiadores da educação se valem é que qualificarão a pesquisa. Diante disso, conhecer os referenciais teórico-metodológicos que norteiam a escrita da história é de suma importância para o pesquisador.

Posso então afirmar que a escolha por uma história das instituições escolares não leva mecanicamente à micro-história, pois a perspectiva da análise é que se torna decisiva e, na prática, os pesquisadores da história da educação estão se valendo das diferentes opções disponíveis. Penso que o debate de fundo deva se travar no campo teórico desses referenciais que, acredito, está secundarizado. Entendo também que, por consequência, a formação dos pesquisadores da área, desde a iniciação científica ao doutorado, sofre comprometedoras restrições (SANFELICE, 2010, p. 40).

Dessa forma, a reconstrução histórica pressupõe o domínio de um método que permita ao historiador guiar-se por entre as fontes encontradas, - seja na oralidade, na memória ou nos documentos - compreendendo o particular nas suas relações com os contextos econômico, político, social e cultural:

Assim, por exemplo, no estudo da Escola Normal da Primeira República, é preciso focalizar o clima cultural daquele momento, típico de uma sociedade agrária pré-industrial. Já nos estudos sobre

as escolas técnicas, quando o clima cultural era outro, é preciso mostrar como o processo de industrialização influenciou na criação de escolas para a formação de profissionais técnicos (NOSELLA; BUFFA, 2009).

Nesse sentido a dialética marxista pode oferecer alguns subsídios à compreensão histórica e, conseqüentemente, compreender que “a história não é a manifestação do espírito e, sim, a realização do ser humano concreto e imanente.” (NOSELLA; BUFFA, 2009). Tal perspectiva permite ao historiador compreender que a educação e as instituições escolares, estruturadas no interior de uma realidade complexa, não realizam o ideal muitas vezes propagado, por este não coincidir com a forma de ser da sociedade capitalista. Assim, o idealismo conformado pela memória dos múltiplos sujeitos da educação, em que se reconhece a presença de afetos e experiências individuais, quando cotejado a partir de uma perspectiva dialética, estabelece uma

(...) conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a instituição escolar que cria. Ou seja, o fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados a posteriori, mas na relação constitutiva entre eles, pois estes termos nessa relação (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 79).

Partir dessas proposições significa considerar as contradições próprias da sociedade burguesa e na qual as instituições escolares se estruturaram. No entanto, esta realidade não está definitivamente dada, é preciso se compreender as instituições como palco de lutas. Assim, a área de história da educação, ao se direcionar ao tema da história e da memória das instituições escolares carece sustentar uma análise social, não permitindo que este campo se torne um mero depósito de informações – que, por vezes, transita desde a cristalização dos fenômenos escolares a estudos descritivos com nuances positivistas. Conforme aponta Portelli (2000), há nos sujeitos da escola – comunidade, alunos, professores e gestão - contradições e lutas as quais é possível pesquisar valores como democracia e participação na contramão da memória hegemônica, ou “[...] memória concentrada em mãos restritas e profissionais” (PORTELLI, 2000, p. 69).

De fato, a memória não é requisitada apenas pelos sujeitos que se voltam ao passado sem preocupações com questões teórico-metodológicas. Em suas análises empreendidas, o historiador da educação também parte de conhecimentos que transitam pelo campo da memória:

E na medida em que compilam e constituem a memória coletiva do passado, as pessoas na sociedade contemporânea têm de confiar neles (historiadores). O problema não é se elas confiam. É o que exatamente esperam obter do passado, e, nesse caso, se é isso que os historiadores deveriam lhes dar (HOBSBAWM, 2004, p. 37).

Faz-se necessário destacar, que a escrita da história passou por transformações de caráter metodológico e teórico que possibilitam se problematizar tais questões que se apresentam ao historiador. Ele deve refletir para além dos valores que a memória expressa por si mesma, ou para o reconforto, de forma que supere as suas intencionalidades explícitas.

Da mesma forma que não se pode julgar um indivíduo pela ideia que ele faz de si mesmo, não se poderia julgar uma época de transtornos pela consciência que ela tem em si mesma; é necessário, ao contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1977, p. 168).

Nesse aspecto, a escola, sendo um ambiente que atende aos anseios de cada época histórica, está, dessa forma, permeada por memórias, mas também por silenciamentos e contradições entre diferentes classes sociais. Isso requer que o cotidiano da escola seja sistematizado, de forma que permita a conservação da memória e das vozes daquelas escolas. Os registros são fundamentais para que se possa, em perspectiva, analisar os membros da comunidade escolar a partir de múltiplas variáveis.

A memória individual constitui o fundamento da noção do eu, daquilo a que chamamos identidade pessoal. Isso não significa que seja isenta de aspectos da memória social do grupo ou da classe social de que o indivíduo é originário. Pelo contrário; no indivíduo subsistem os fundamentos de sua identidade pessoal com traços da cultura em que ele foi formado, e em que continua sendo formado (CASTANHO, 2010, p. 57).

Assim, fica evidente, ainda, que uma perspectiva de totalidade, no estudo da história e memórias escolares, não desconsidera o uso de informações contidas em entrevistas, nos constructos elaborados pelo sujeito a partir da relação oralidade, memória e história. Para

além da contribuição à dialética proporcionada pela relação oralidade e memória, que agrega à análise fontes e sujeitos pouco representados em documentos, ela colabora com o estudo de processos ainda em efervescência e que, portanto, não estão assentados em uma “racionalidade documental”. Conforme afirma Thompson, a oralidade abre possibilidades e vozes aos esquecidos, todavia, conforme afirma Castanho, (1995) essa presença deve agir em favor do fortalecimento das relações dialéticas da história, em que “[...] a tese não ‘brinca’ de se compor com a antítese, mas quer eliminá-la.” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 82).

Como primeira premissa em favor da não restrição da memória ao fenômeno é preciso se compreender que ela é essencialmente seletiva e, desse modo, constitui-se como um instrumento sempre parcial e interessado. Embora tal compreensão seja elementar à fontes documentais escritas, por vezes, em razão dos sentidos engajados dados à análise, isso não fica devidamente demarcado nos estudos com fontes orais, o que colabora para uma concepção de história e memória romantizada (SAMUEL, 1990). Uma memória de um professor, de um aluno ou de um sujeito da comunidade é sempre uma parte de um conjunto mais amplo de variáveis que só podem tomar um sentido que busca uma completude quando integra a totalidade à qual ela está inserida. Na busca pela inclusão de novas vozes à história, não se pode descuidar da premissa de que a contradição, as relações de conflito e de lutas necessitam permear tanto a análise entre classes sociais, como também os próprios grupos marginalizados.

Problematizar como a história é constituída por múltiplos sujeitos, em uma arena de embates e enfrentamentos, pode colaborar, no ambiente da escola, para a construção de uma consciência histórica responsável. As escolas, de modo geral, não dedicam atenção à preservação de registros documentais. Menezes, Silva e Teixeira Junior (2005), quando apresentaram a situação de arquivos de escolas as quais dedicam-se a pesquisar, argumentam que “[...] é visível a deterioração dos documentos e as condições inadequadas ou até insalubres a que são submetidos” (2005, p.68). Assim, por meio da implantação de atividades de produção e conservação de documentos, que envolvam as comunidades interna e externa da escola na organização de acervos, inseridas em um sentido de ensino e aprendizagem mais amplos, possibilita a experiência da contradição como motor da história.

Nesse aspecto, Castells, ao articular memória social com identidade, entende a construção identitária como “[...] processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados [...]” (2008,

p.22). Mas esses significados só se tornam transformadores, no sentido de romper com a ideia de naturalização da realidade, de pacificação das contradições, quando os sujeitos passam a se reconhecerem como grupo social. A defesa da memória escolar, como processo de reconhecimento da história humana, é uma luta em favor da coletividade, todavia, no âmbito da sociedade globalizada, que prima pelo controle das classes sociais, acaba sendo interpretada como questão meramente individual, sendo submetida a consensos e à subalternidade. Assim, a luta pela memória é um processo de enfrentamento do *status quo* dos setores dominantes.

Concorda-se com Nora (1993), quando argumenta que a escola é um lugar de memórias, e que se faz necessário investir em suportes (técnicos, humanos) para que esse locus de memória deixe de ser um campo apenas da recordação espontânea. Ao mesmo tempo, a análise da memória escolar deve produzir efeitos não só nas práticas comuns, das sociabilidades circunscritas ao espaço escolar. Pensar a escola como um lugar de memória deve promover tomadas de consciência: antes das instituições formarem os sujeitos, são os sujeitos que dão forma a essas instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As bases teórico-metodológicas da história da educação transitaram de certezas hegemônicas a desconstruções que, por vezes, situaram a relação sujeito e sociedade em um processo de rupturas. Ao mesmo tempo, reconhece-se que esses debates deram espaço a novas interrogações sobre conceitos e categorias aplicadas à história da educação. Assim, é significativo se retomar a constituição histórica da história da educação, suas articulações com a filosofia e a sociologia, de forma que a sua historicidade seja sempre o fio condutor dos debates.

Não se quer com o debate desenvolvido no texto esgotar a discussão. Ele se estabelece como um convite à leitura e à produção da história da educação. É uma discussão que se propõe a fomentar indagações, seja pelo professor em sala de aula, o pesquisador, ou a comunidade escolar. Essa conjuntura favorece para a construção de uma “consciência historiográfica” que contemple a multiplicidade dos sujeitos, mas que não seja personalista e que, por fim, não se perca de um ideário transformador das estruturas da sociedade.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BURKE, P. **A Escola dos Annales. 1929 – 1989. A Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP. 1999.

CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à História**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARDOSO, C.F.; BRIGNOLI, H. P. **Os métodos da História**. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983

CASTANHO, S. Reação ao declínio da consciência histórica: comentários sobre o texto Diacrônico/sincrônico e os paradoxos educativos da historiografia. In: LOMBRADI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de Histedbr**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008

DOSSE, F. **A História em migalhas. Dos Annales à Nova História**. 3.ed. Campinas: editora da Unicamp.

HOBBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo Companhia das Letras, 2010.

_____. **Sobre história**. São Paulo Companhia das Letras, 2004.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen – Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MENEZES, M. C.; SILVA, E. C. L.; TEIXEIRA JUNIOR, O. O arquivo escolar: lugar da memória, lugar da história. Horizontes, v. 23, n. 1, p. 67-76, 2005.

MOSSÉ, C. **A Grécia arcaica de Homero a Ésquilo**. Lisboa: Edições 70, 1994

NAGEL, L. H. **Dançando com os textos gregos**. Maringá: Eduem, 2006.

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J.C. E SANFELICE, J. L. (org.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3 ed. São Paulo: Autores associados, 2006.

NEVES, F. **Considerações Historiográficas luso-brasileiras sobre a constituição da história da educação**. Lisboa: Congresso Luso Brasileiro de Educação, 2010

Nora, P. **Entre memória e história**. A problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

PORTELLI, A.. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História Oral desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

RANKE, L. **Geschichten der romanischen und germanischen Völker von**. Leipzig: Duncker und Humblot, 1934.

REIS, J. C. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SAMUEL, R.. **História local e história oral**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 89/fev., 1990

SANFELICE, J.L. **História de instituições escolares e micro história**. REVISTA HISTEDBR On-line. Campinas, n. 39, p. 32 -41, set. 2010.

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da historia e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J.C. E SANFELICE, J. L. (org.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3 ed. São Paulo: Autores associados, 2006.

TAMBARA, E. Problemas Teórico-Metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J.C. E SANFELICE, J. L. (org.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3 ed. São Paulo: Autores associados, 2006.

Recebido em: 2022

Aprovado em: 2022

Publicado em: 2022

