

# INSTITUIÇÕES ESCOLARES, CONTINGÊNCIAS HISTÓRICAS E CULTURALISMO: REFLEXÕES EPISTEMICAS NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Marisa Bittar (UFSCar)

Amarílio Ferreira Jr. (UFSCar)

## 5. Historiografia da educação brasileira e história comparada

### Introdução

O objetivo deste trabalho é explicitar a contribuição que a concepção marxista da história pode emprestar para as pesquisas sobre instituições escolares. Principalmente porque a crise que os ditos “velhos” paradigmas epistemológicos sofreram durante a última década do século passado possibilitou a emergência dos chamados “novos” métodos de interpretação da história. Marcados pela ideologia pós-moderna, os “novos paradigmas” ganharam relevância e alcançaram uma posição hegemônica no âmbito da história e, por extensão, na história da educação. O declínio da influência do marxismo e a ascensão da pós-modernidade engendrou uma outra maneira de produzir o conhecimento histórico, pois foram abandonadas as preocupações explicativas do sentido da totalidade histórica na qual estavam inseridos os objetos das pesquisas. E assistiu-se, por conseguinte, a um processo de pulverização da pesquisa em micros objetos fragmentados e isolados dos fenômenos econômicos, sociais e políticos que animam as relações capitalistas de produção.

Para os paradigmas epistemológicos emergentes, a história da sociedade humana não se explica pelas relações sociais de produção; pela lógica do desenvolvimento das forças produtivas; pelo conflito que se estabelece entre as classes sociais antagônicas; pelo papel de controle econômico e ideológico que o Estado assume no âmbito da sociedade de classes; pela relação dialética existente entre sociedade civil, sociedade política e Estado; pela capacidade de autonomia e criatividade que as instituições superestruturais gozam em relação às relações sociais de produção da vida material. Estes traços mais estruturais das sociedades humanas perderam a sua validade no processo de construção do conhecimento histórico. Para os teóricos da pós-modernidade os acontecimentos históricos ficaram reduzidos a fenômenos fugazes e engendrados por movimentos desconectados com qualquer tipo de lógica epistemológica que privilegia o sentido de totalidade. A negação

dos princípios, leis e categorias que haviam sido consagradas pelos paradigmas epistemológicos que deitavam liames nas idéias iluministas produziu uma fratura mecânica entre os elementos constitutivos da totalidade e as características singulares que plasman todo e qualquer fenômeno gerado pela sociedade dos homens. Os paradigmas pós-modernos isolaram o singular do geral e, por conseguinte, abandonaram a particularidade fenomênica como categoria de mediação existente entre os elementos da totalidade que perpassavam as características individuais dos objetos de pesquisa.

Por conseqüência, assistiu-se também a uma nova priorização dos fenômenos históricos que deveriam ser alçados à condição de objetos de investigação. A valorização que criou uma nova hierarquia dos estudos históricos ficou marcada pela efemeridade dos objetos de investigação. Quanto mais desconectados, fugazes, isolados, tênues, rarefeitos, fortuitos, bizarros e excêntricos forem os objetos de pesquisa mais eles são nobres e relevantes para o conhecimento histórico. Nesta perspectiva, ganharam muita proeminência investigativa os fenômenos de natureza cultural. Pois o mundo cultural é interpretado pela pós-modernidade como uma nuvem de fenômenos desprovida de qualquer conexão que possa empregar um sentido explicativo lógico. As manifestações culturais se manifestam com base nelas mesmas e, portanto, não guardam qualquer forma de relação dialética com os elementos que dão movimento à totalidade societária. A concepção culturalista da pesquisa também logrou êxito no campo da história da educação e, particularmente, na linha que investiga as instituições escolares. Muitos estudos resultantes destas pesquisas deixaram de lado a relação entre sociedade e escola e privilegiaram exclusivamente elementos pedagógicos isolados até mesmo do próprio mundo interno das instituições escolares. Os resultados são, via de regra, micro histórias da educação que não dão conta de explicar nem mesmo o próprio sentido do objeto investigado.

### **A pesquisa em história da educação a partir dos anos 1990**

O início da última década do século XX foi marcada pela derrocada do “socialismo real”, cujos momentos marcantes foram a queda do muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991). O rebatimento desses fatos no campo epistemológico teve um efeito avassalador: chegou-se a decretar o fim da História, bem como o fim da capacidade

explicativa do marxismo, talvez o herdeiro mais influente do Iluminismo. O universal, a totalidade, a verdade, as classes sociais, a nação, o Estado, a História e as metas da História, ou seja, as utopias daquela corrente de pensamento, passaram a ser alvo da investida dos “novos críticos”. Em seu lugar, instaurou-se uma visão fragmentada do mundo, caracterizada pelo difuso, dispersão, indeterminação, mutação, pelo relativismo enfim, a expressão mais acabada dos “novos paradigmas”. A onda de ataques aos “velhos esquemas interpretativos”, valorizando o fragmentário, o efêmero e o imaginário, impregnou o ambiente acadêmico no final dos anos 1980 e na década de 1990.

Essas idéias chegaram às universidades, onde os seus defensores, não raro, apresentavam-se contra o “*terrorismo e a intolerância dos saberes constituídos*”, mas, uma vez ocupando posições de poder acadêmico, exerceram feroz intolerância e patrulhamento ideológico, tal como registrou o historiador Ciro Flamarion Cardoso. Já no aspecto estritamente epistemológico, todas as tendências do chamado pós-modernismo, incluindo as formas mais extremadas da “nova História”, as ciências sociais, foram convidadas a limitar-se a modos de trabalhar simbólicos, interpretativos: crítica cultural. Com isso se retomou, segundo o próprio historiador citado, a:

*“(...) construções idealistas em que o significado do passado é visto como um ‘texto’ geertziano em relativismo contextualizado. De acordo com o ponto de vista ou postulado hermenêutico, cada interpretação cria um novo significado, o que conduz à relativização completa de todas as categorias como meros símbolos desprovidos de quaisquer conteúdos materiais. Mesmo o poder, num certo sentido, não existe (...). Em suma, essa perspectiva implica um achatamento reacionário e culturalista do mundo em ‘símbolo’ e em ‘texto’”<sup>1</sup>.*

Mas, se tal postura se difundia também no âmbito da História da Educação, era porque o mesmo problema já atravessava o campo da pesquisa em História. No olho do furacão ideológico que assolou a década de 1990, Flamarion Cardoso, em 1995, prognosticava que:

---

<sup>1</sup>CARDOSO, Ciro Flamarion. **Paradigmas rivais na historiografia atual**, p. 68.

*“O paradigma pós-moderno avançou no Brasil, o que a meu ver é um retrocesso em termos gerais, não em todos os termos. O problema é que, na França, por exemplo, ao começar essa moda das mentalidades e de coisas similares, eles já tinham mapeado o país em termos de uma História Econômica muito detalhada, região por região, já tinham usado os arquivos a fundo, portanto tinham uma idéia bastante boa de como era a História Econômica e Social da França (...). Não é que eu tenha nada contra essas temáticas em si (quanto à maneira de abordá-las talvez). Acho que é uma pena você abandonar, fazer tábua rasa do outro, quer dizer, que o outro sofra de descontinuidade. Temas considerados importantes são simplesmente abandonados, não interessam a mais ninguém, o debate que não tinha se concluído, nem tinha chegado a nenhuma conclusão lógica, simplesmente pára no meio e não se volta mais a isso”<sup>2</sup>.*

No mesmo diapasão, Luis Felipe de Alencastro defendia que ocorrera um mal entendido muito grande quando se incorporou acriticamente as novas tendências francesas para a nossa historiografia. Ele aludia à perda da tradição das grandes obras de interpretação do Brasil, afirmando que:

*“(...) um pouco disso se deve a uma interpretação equivocada que se fez no Brasil da ‘École des Annales’ e do que é chamado ‘Nova História’ francesa. A discussão na França se dá num terreno bem balizado, com a retaguarda de uma historiografia bem estabelecida, um ensino de história muito eficaz no secundário e nas universidades e uma história positivista muito bem sedimentada, com datas, personagens etc. Quando a ‘École des Annales’ começou a combater isso, já antes da Segunda Guerra, ninguém pensou, como se fez por aqui, que as datas não tinham a menor importância. É um mal entendido sem tamanho. Nenhum desses historiadores franceses, como Jacques Le Goff, Duby e outros, é só especialista em mentalidades. São também especialistas em história econômica e história política. A base deles é essa. Sem levar isso em conta, no Brasil se perdeu a idéia de ‘última instância’. O historiador estabeleceu uma equivalência total dos fatores e sua análise se descompromissou inteiramente de arbitrar uma certa hierarquia de fatores”<sup>3</sup>.*

No mesmo ano de 1995, analisando esses equívocos na pesquisa em educação, Saviani ponderava que a área havia atingido um certo nível de consolidação institucional e que o quadro era mais favorável, mais sólido, mas, por outro lado era:

<sup>2</sup>CARDOSO, Ciro Flamarion. **Para Ciro Flamarion época de transição explica impasse teórico**, p. 5.

<sup>3</sup>ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **Consenso de bacharéis. Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 dez. 1994. Caderno 6, p. 7-8.

*“(...) mais precário em função dessa onda dita neoliberal, desse modismo, dessa tendência irracionalista. A pesquisa também sofre o impacto dessas tendências e nesse sentido, como essas tendências são desagregadoras, a idéia de totalidade se perdeu, então a pesquisa educacional é alvo disso. Hoje é interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, cotidiano. Noções que você fica se perguntando de onde vieram e até se o próprio autor tem consciência do que está sendo dito. Às vezes é mais modismo. É não sei o que, nas dobras do cotidiano... dobras do cotidiano!”<sup>4</sup>.*

O final da década de 1990, porém, começou a apresentar inflexões nessa tendência. De um lado, pelo fracasso da expectativa de que a “globalização” seria o remédio para todos os males produzidos pelo capitalismo; de outro, porque os ditos novos paradigmas não conseguiram firmar um estatuto epistemológico próprio. Em outras palavras: o processo acelerado do desenvolvimento das forças produtivas (ciência e tecnologia aplicadas à produção) implicou numa separação entre filosofia e ciência. Esse processo, iniciado com a Revolução Industrial do século XIX, se acentuou ainda mais nos últimos decênios do século XX, fragmentando o conhecimento a tal nível que cada ciência produzia a sua própria “epistemologia”, criando, assim, uma situação fecunda para o que se convencionou chamar de “pós-modernidade”. Ou seja, perdeu-se, ao longo do século XX, a importância das epistemologias que haviam sido engendradas pelos sistemas filosóficos que objetivavam a idéia de totalidade. Assim, em decorrência do desenvolvimento cada vez mais rápido e desmesurado dos ramos do saber, um mesmo estudioso não pode mais estar a par de tudo e, muito menos, conhecer as “epistemologias” especializadas de cada ramo científico. Este foi, em síntese, o ambiente fecundo que produziu a chamada pós-modernidade e os seus ditos novos paradigmas emergentes. Entretanto, a teoria do conhecimento que não conserva um valor geral (aquele fundado no conceito de totalidade) tende a se esfumar. É nesse sentido que os “novos paradigmas” se caracterizam por serem voláteis, pois não pertencem ao sistema filosófico que se pauta no metadiscurso.

---

<sup>4</sup>SAVIANI, Dermeval. *Entrevista*, 19 de julho, 1995.

## A concepção marxista da história e a pesquisa sobre instituições escolares<sup>5</sup>

O marxismo parte do pressuposto de que toda e qualquer formação social historicamente dada pode ser investigada com base em três categorias fundamentais: o singular, o geral e o particular. Assim, o singular é a existência de objetos, fenômenos e instituições diversas, delimitados uns dos outros no espaço e no tempo e com uma determinação qualitativa e quantitativa individual (única). A singularidade de uma determinada instituição societária, por exemplo, exprime os seus elementos internos (constituição jurídica, objetivos sociais, representações políticas etc.) que a distingue das outras instituições e são, por conseguinte, exclusivos desta instituição e não de uma outra qualquer. Portanto, cada instituição não é mais que a parte do todo que forma um sistema societário integral e em constante transformação produzida pelo movimento histórico gerado com base na luta entre elementos societários contraditórios.

Tomando como referência este princípio, nenhuma instituição existe por si mesma. Ela não pode surgir, conservar-se ou mudar fora da conexão com uma quantidade de outras instituições e fenômenos sociais. Por outro lado, a universalidade das características singulares e relações que as instituições travam exprimem-se por meio da categoria do geral ou universal. A categoria do geral reflete a semelhança das características e aspectos que uma instituição guarda com outras instituições por meio das conexões entre elementos e partes de um sistema e também entre diferentes sistemas. Existe uma unidade e luta dos contrários entre o geral e o singular: um não existe antes e fora do outro. Conseqüentemente, cada instituição historicamente construída pelos homens se constitui numa unidade contraditória do geral e do singular, como por exemplo entre o público e o privado. A categoria do particular desempenha o papel de um elo de ligação (mediação) entre o singular e o geral. Em relação ao singular (instituição), o particular pode ser um elemento do geral (uma determinada lei infraconstitucional), mas em relação a uma generalidade ainda maior (Estado), o particular pode se transformar em uma categoria singular.

---

<sup>5</sup>Todas as referências aos princípios, leis e categorias concernentes à concepção marxista da história utilizadas neste item do texto encontram-se em: ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**, p. 81 Et seq.; MARX, Karl. **Prefácio**, p. 27; MARX, Karl. **Método da economia política**, p. 228 Et seq; MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**, p. 115 Et seq; MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Feuerbach**, p. 29 Et seq.; MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**, p. 107 Et seq.

As instituições, como fenômenos singulares, existem historicamente no interior de uma determinada formação econômico-social. Por sua vez, a formação econômico-social não é um simples conglomerado de indivíduos ou agregado mecânico de fenômenos sociais independentes, mas estruturada com base em um determinado sistema social que forma um todo. Neste sentido, cada um dos seus componentes societários não devem ser considerados em si mesmos, isoladamente, mas unicamente em conexão com outros fenômenos sociais, pois cada um deles desempenha um certo papel específico no funcionamento e desenvolvimento da sociedade. A formação econômico-social, portanto, é um determinado tipo de sociedade, um sistema social integral que funciona e se desenvolve segundo as suas leis específicas na base do respectivo modo de produção que lhe garante a existência material.

As instituições societárias, com por exemplo as escolares, estão historicamente vinculadas ao processo de desenvolvimento da vida material, político social e espiritual das formações econômico-sociais. Na perspectiva da vida material de existência da sociedade, a instituição escolar estabelece uma complexa e contraditória relação como o mundo do trabalho. Assim, a relação entre educação e trabalho é, em última instância, uma contingência histórica determinada pelo reino das necessidades elementares que mantêm os homens desenvolvendo plenamente as suas atividades societárias. Portanto, a relação instituição escolar e mundo do trabalho (fábricas, serviços, fazendas etc.) se insere no âmbito mais geral das relações econômicas que se desenvolvem no processo de produção dos bens materiais, ou seja, uma das formas fundamentais da atividade humana. Este tipo específico de relação exprime também a capacidade científica e tecnológica de transformação da natureza pela ação dos homens. Neste sentido a instituição escolar está diretamente vinculada às relações entre produção e consumo dos bens materiais necessários (e desnecessários também) à vida das sociedades, ou seja, são relações primárias e elementares na esfera da vida cotidiana e familiar.

Quanto ao desenvolvimento político social, a instituição escolar, via de regra, funciona como um aparelho de reprodução das relações ideológicas. As expressões ideológicas se desenvolvem no âmbito da consciência social e incluem as idéias jurídicas, políticas, morais, religiosas, pedagógicas etc. Neste caso, a instituição escolar reproduz um conjunto de idéias e relações sociais que surgem sobre o fundamento de uma determinada

base econômica, mas que guarda independência criativa com as próprias relações sociais de produção que as engendraram. Tanto é assim, que as idéias, notadamente as filosóficas, continuam existindo e influenciando épocas muito distintas daquelas em que foram geradas. No mundo contemporâneo, dadas as conseqüências da revolução técnico-científica, as ideologias desempenham um papel extremamente ativo no processo histórico. Já no processo de desenvolvimento espiritual da sociedade, a instituição escolar se vincula de forma orgânica com a cultura desinteressada, denominada também de artes liberais. As chamadas disciplinas de humanidades historicamente têm desempenhado uma função preponderante na trajetória de evolução do espírito dos homens desde de que os gregos inventaram a instituição escolar na Antigüidade Clássica.

A concepção marxista da história parte do pressuposto de que a dependência das instituições superestruturais em relação à base econômica que garante a existência material da sociedade não deve ser compreendida de forma simplista, como um mecanismo que atua automaticamente. Quaisquer transformações no interior de uma instituição escolar, por exemplo, não podem ser tomadas exclusivamente por causas geradas no âmbito das relações sociais de produção. Pois, as próprias instituições superestruturais movidas por um conjunto complexo e contraditório de causas (políticas, ideológicas, religiosas, culturais, pedagógicas, etc.) acabam por estabelecer entre si múltiplas interações que têm conseqüências, às vezes, não condicionadas economicamente. Dito de outra forma: a economia determina a instituição escolar somente em última instância.

A escola atua e se justifica socialmente como uma instituição que miniaturiza no seu interior uma relação complexa entre este três tipos de desenvolvimentos societários: material, político social e espiritual. A preponderância de um sobre os outros, ou de dois sobre um, ou, ainda, o justo equilíbrio entres eles guarda, no âmbito pedagógico de uma instituição escolar, uma relação direta com as necessidades impostas por cada época histórica determinada. Em síntese: a mediação que a instituição escolar desempenha entre relações materiais e ideológicas permite evidenciar os conceitos históricos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos que caracterizam a estrutura e a especificidade qualitativa de uma dada formação societária.

## Conclusão

A partir da última década do século XX, com a crise do marxismo, o campo da história da educação passou a ser hegemonizado pelas concepções pós-modernas que grassam no âmbito da historiografia. Desde então, a história da educação incorporou os objetos de estudo da história das mentalidades, da vida cotidiana, da micro-história, da história das mulheres, da cultura etc. Essa fragmentação dos fenômenos investigados pela história da educação se coloca em oposição às concepções estruturais do processo históricos tais como o marxismo, o positivismo e a própria Escola dos Annales. O deslocamento do foco da pesquisa para a micro-história desobriga o historiador de estudar o significado que o movimento mais geral e estrutural dos acontecimentos econômicos, sociais e políticos imprime nas totalidades societárias, particularmente do ponto de vista das rupturas históricas.

As últimas tendências da Nova História, por exemplo, privilegiam as continuidades e estruturas marcadas pelas constâncias históricas. Quando as mudanças ocorrem, elas não são consideradas como fruto das contradições geradas no âmbito das relações sociais protagonizadas pelas classes sociais antagônicas inerentes ao capitalismo; mas, sim, por decorrência de atitudes produzidas no seio das “elites culturais”. A “história em migalhas” em que se transformou grande parte da história das instituições escolares está diretamente relacionada com a concepção historiográfica que abandonou as preocupações com os movimentos que explicam a totalidade societária e que, por sua vez, imprime significados singulares para cada uma das instituições escolares estudadas.

Por outro lado, é muito significativo o fato de que quase a totalidade dos estudos realizados esteja concentrada nas escolas do período republicano e haja um abandono, por exemplo, das instituições escolares coloniais: as casas de bê-á-bá e os colégios jesuíticos. Uma provável hipótese para explicar tal discrepância pode ser encontrada na própria lógica que regula tanto a dinâmica quanto a complexidade particulares que animam ambos os períodos históricos em tela. Dito de outra forma: a história das instituições escolares coloniais – dado o caráter “lento” do movimento da sociedade brasileira dos séculos XVI, XVII e XVIII – é marcada pela organicidade ao projeto colonizador imposto pelo padroado lusitano. E, por extensão, se torna quase impossível fazer uma história das instituições

escolares coloniais com base exclusivamente nas práticas cotidianas do seu mundo educacional.

Mas, paradoxalmente, para os historiadores filiados aos paradigmas da Nova História o isolamento das instituições escolares republicanas da totalidade histórica se justifica exatamente porque o movimento econômico e social mais dinâmico e complexo produzido pela sociedade urbano-industrial impossibilita a apreensão do significado das estruturas mais perenes dos objetos de pesquisa inquiridos. Além disso, esses historiadores, por lidarem com um período muito pouco recuado, tratam o contexto histórico mais geral da sociedade capitalista como um elemento dado da realidade educacional brasileira e, portanto, desnecessário de ser investigado do ponto de vista das determinações históricas que condicionam o cotidiano das práticas pedagógicas que são, por natureza, pertencentes às instituições escolares.

### Referências bibliográficas

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Consenso de bacharéis. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04 dez. 1994. Caderno 6, p. 7-8.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Paradigmas rivais na historiografia atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.º 47, p. 61-72, abr. 1994.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Para Ciro Flamarion época de transição explica impasse teórico. *Registro*. Informativo do Centro Nacional de Referência Historiográfica. Mariana, mar./ago. 1995. p. 4-6 (Entrevistadores: Carla Maria Carvalho de Almeida e Ronaldo Pereira de Jesus).
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*: filosofia, economia política, socialismo. 2ª Ed. Tradução: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MARX, Karl. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. *Contribuição para a crítica da economia política*. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. Lisboa: Editorial Estampa, 1971. p. 27- 31.
- MARX, Karl. Método da economia política. In: \_\_\_\_\_. *Contribuição para a crítica da economia política*. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. Lisboa: Editorial Estampa, 1971. p. 228-237.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. In: \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. 4ª Ed. Tradução: Conceição Jardim et al. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes, 1980. v. I, p. 11-102.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas em três tomos*. Tradução: Álvaro Pina. Lisboa: Edições “Avante!”; Moscovo: Edições Progresso, 1982. p. 93-136.
- SAVIANI, Dermeval. *Entrevista*. Campinas, 19 de julho de 1995. (Entrevistadores: Amarilio Ferreira Jr. e Marisa Bittar).