

Visões teóricas sobre a história da educação

*Décio Azevedo Marques de Saes**

Resumo

A difusão da ideologia pós-moderna nos meios acadêmicos tem contribuído para mudanças de orientação nos estudos históricos. O pós-modernismo, como ideologia, estimula o estudo dos fenômenos educacionais como objetos culturais, separados dos fenômenos econômicos, sociais e políticos, que exprimem a estrutura social global da sociedade capitalista. A luta ideológica, dentro do mundo universitário, contra o pós-modernismo exige a defesa de uma perspectiva totalizante, que relacione instituições e processos com a estrutura social global.

Palavras-chave: Pós-modernismo, fragmentação, estruturas, totalização.

Theoretical visions about history of education

Abstract

The diffusion of post-modern ideology in the academic world has contributed to change the direction of historical studies. Post-modernism ideology stimulates the study of educational facts as cultural matters, far from the economic, social and political facts that express the whole social structure of capitalist society. The ideological strain against postmodernism, inside the academic world, requires the defense of a totalizing perspective that relates institutions or systems and the whole social structure.

Keywords: Postmodernism, fragmentation, structures, totalization.

* Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Humanidades e Direito. Universidade Metodista de São Paulo.

Visiones teóricas sobre la historia de la educación

Resumen

La difusión de la ideología pos-moderna en los ambientes universitarios ha colaborado con el cambio en la orientación de los estudios históricos. El pos-modernismo, en tanto que ideología, induce el estudio de los fenómenos educacionales como objetos culturales, apartados de los fenómenos económicos, sociales y políticos, que exprimen la estructura social global de la sociedad capitalista. La lucha ideológica, en el mundo universitario, contra el pos-modernismo exige la defensa de una perspectiva totalizante, que relaciona instituciones o procesos y la estructura social global.

Palabras-clave: Pos-modernismo, fragmentación, estructuras, totalización.

Introdução: o processo ideológico contemporâneo e a história da educação

Como disciplina, a história da educação tem um lugar reservado nos cursos de graduação em Pedagogia; e, como linha de pesquisa, ainda é contemplada pelos programas de pós-graduação em Ciências da Educação. A despeito dessa presença, a expansão acadêmica da pesquisa em macro-história da educação enfrenta hoje um poderoso obstáculo ideológico: o clima intelectual pós-moderno, que predomina nos meios acadêmicos e culturais de todo o Ocidente. Em que consiste esse clima e qual é sua relação com a mentalidade neoliberal, frequentemente encarada como a forma de pensamento hegemônica nas sociedades capitalistas atuais?

Certos autores de orientação crítica, partindo da intenção louvável de argumentar simultaneamente contra o pós-modernismo e o neoliberalismo, terminam por amalgamar essas duas tendências ideológicas. Ora, a ideologia pós-moderna pode ter algumas afinidades com a ideologia neoliberal; registram-se, porém, diferenças importantes entre ambas. O neoliberalismo é uma ideologia visceralmente otimista: ele ainda está comprometido com a ideia de que a humanidade vive um processo de

evolução social. Mais especificamente, o neoliberalismo é um dispositivo ideológico típico do mundo empresarial, dos círculos governamentais do Ocidente e dos segmentos profissionais ligados à grande empresa capitalista. Já o pós-modernismo é uma ideologia essencialmente pessimista, avessa à ideia de “evolução social”, e configura-se como um dispositivo ideológico típico, não dos meios econômicos e empresariais, e, sim, do mundo acadêmico e dos meios intelectuais¹.

Neste texto, abordaremos, sobretudo, os efeitos (a nosso ver, negativos) do clima ideológico pós-moderno sobre a pesquisa em história da educação. O neoliberalismo é, hoje, como o ar que respiram as faculdades de Economia, Administração de Empresas e Gestão de Negócios. Já nas faculdades de Educação, Filosofia ou Ciências Humanas, a atmosfera ideológica é predominantemente pós-moderna e, muitas vezes, as inclinações pós-modernas abrem espaço – para surpresa dos que gostariam de fazer a crítica simultânea e articulada às duas tendências – para a denúncia do ideário neoliberal. Por isso mesmo, uma análise crítica deve começar pelo exame isolado dos efeitos da ideologia pós-moderna sobre a pesquisa em história da educação, sem prejuízo para uma investigação ulterior sobre os efeitos conjugados do pós-modernismo e do neoliberalismo nessa área de pesquisa.

Examinemos, portanto, o pós-modernismo como ideologia. Afastando-se da ideia, tipicamente moderna, de que a história da humanidade tem um curso racional (curso esse definido de modo variado por diferentes autores modernos, como Hegel, Marx ou Weber), os pensadores pós-modernos sustentam que é inútil buscar o significado do processo histórico: a História, a rigor, não tem qualquer significado. Do ponto de vista metodológico, o pesquisador que se submete ao clima ideológico pós-moderno tende a assumir uma atitude acadêmica de descompromisso com a busca das tendências objetivas da evolução social. O pesquisador pós-moderno tende a abandonar a busca da totalidade, a

¹ Marisa Bittar e Amarílio Ferreira (1999) fazem uma sugestiva caracterização do enfoque pós-moderno, tal qual ele se faz presente nos estudos de história da educação; David Harvey (1993, 2008) faz uma apresentação geral da ideologia pós-moderna e do ideário neoliberal em duas obras diferentes; Pierre Vilar (1979) detecta um enfoque legitimamente totalizador na teoria marxista da história.

desconsiderar as conexões entre os fenômenos e a direcionar a pesquisa para micro-objetos, isto é, processos ou fenômenos previamente fragmentados e isolados.

No terreno específico da pesquisa em história da educação, a ideologia pós-moderna leva o pesquisador a construir objetos de pesquisa isolados dos fenômenos econômicos, sociais e políticos que exprimem a estrutura social global da sociedade capitalista. E tais objetos tendem, então, a ser encarados pelo pesquisador como objetos de natureza puramente cultural, cuja presença na vida social se explica por si mesma. O pós-modernismo induz, portanto, o pesquisador à prática de uma micro-história da educação, na qual está ausente a preocupação com a hierarquização dos objetos de pesquisa, dos mais importantes para a reprodução do modelo vigente de sociedade (aquilo que Gramsci chamaria “fenômenos orgânicos”) aos mais irrelevantes para a reprodução social (“fenômenos inorgânicos”, segundo Gramsci).

História da educação: parte da história global de uma formação social

De um ponto de vista científico, a perspectiva que nos permite um conhecimento mais profundo das instituições escolares e dos processos educacionais não é a perspectiva fragmentadora e culturalista, e, sim, a totalizante, que relaciona instituições ou processos com a estrutura social global. A perspectiva totalizante viabiliza dois grandes tipos de pesquisa em história da educação. O primeiro consiste no estudo de uma instituição escolar ou processo educacional, num momento histórico determinado, partindo do objetivo de demonstrar que suas características refletem a estrutura social global, ou uma subfase dessa estrutura. Tomemos como exemplo o estudo da conexão entre educação e escravidão colonial. Pode-se, de um lado, fazer uma pesquisa que busque as características mais gerais da educação ao longo de todo o período dominado pelo escravidão no Brasil (o conjunto dos períodos colonial e imperial). De outro lado, é possível se concentrar nas características educacionais próprias a alguma subfase da sociedade escravista brasileira: a) a fase colonial,

marcada por um baixo grau de urbanização e desenvolvimento das atividades administrativas (nessa fase não há ensino superior interno e o aparelho escolar católico prepara as elites para estudos superiores nas metrópoles coloniais: Portugal, França); b) a fase imperial, marcada pela intensificação da urbanização e pelo desenvolvimento de atividades administrativas internas (nessa fase surge a preocupação em internalizar a formação superior das elites e, com isso, instauram-se faculdades de direito, medicina, politécnica etc.).

Uma das virtudes acadêmicas desse primeiro tipo de estudo totalizador está em que ele dificulta a prática do anacronismo, vício metodológico que consiste em atribuir a fenômenos do passado características de fenômenos do presente (ou o inverso) e em ignorar a especificidade de cada período histórico. Vejamos um exemplo simples de tendência ao anacronismo em história da educação: o debutante em estudos educacionais, ao ouvir uma alusão à educação medieval, pode supor, por analogia, que o ensino superior medieval se baseava, predominantemente, na sala de aula e no ensino coletivo, concomitante e padronizado, quando, na verdade, ele recorria, em ampla escala, ao atendimento individualizado e sucessivo em lugar do atendimento coletivo e concomitante.

Esse primeiro tipo de pesquisa totalizante, que busca o relacionamento entre instituições ou processos e estrutura social global, também pode servir a um propósito comparativo. Ou melhor: o pesquisador pode ser movido pelo objetivo de aperfeiçoar, por meio do contraste, a compreensão da natureza de instituições, ou processos do passado e do presente. O enfoque comparativo tem uma utilidade específica na pesquisa científica. A saber: a comparação entre fenômenos diversos amplia os limites do processo de pensamento ao dar maior visibilidade a algum aspecto “positivo” ou “negativo” para o observador do objeto de pesquisa. No parágrafo anterior mencionamos a prática do ensino individualizado e sucessivo nos estudos superiores da Europa medieval. Se voltarmos, munidos desse dado, à análise do sistema educacional do presente, perceberemos que o ensino individualizado, por mais que pareça inviável em sociedades capitalistas, não é um absurdo em si mesmo: ele pode voltar

a ser cogitado numa sociedade pós-capitalista, desde que esta tenha sua origem imediata numa sociedade capitalista altamente desenvolvida ou “afluente”.

Passemos agora a um segundo tipo de pesquisa totalizante em história da educação. Ele consiste no estudo da evolução de uma instituição escolar ou do processo educacional, na passagem de uma fase da estrutura social global para outra. O desenvolvimento econômico e social, dentro de um mesmo tipo histórico de sociedade (isto é, dentro de uma mesma estrutura social global), não leva à alteração da função geral de uma instituição ou processo, pois essa função está conectada com as características essenciais e permanentes da estrutura social global. Tal desenvolvimento provoca, porém, alterações: a) em características secundárias da instituição ou processo; b) no modo pelo qual a instituição ou o processo desempenha sua função geral. O processo histórico brasileiro permite-nos exemplificar a conexão entre a evolução de uma instituição, ou processo, e a passagem de uma fase para outra da estrutura social global. No início dos anos 1930, a industrialização era incipiente, a atividade agrícola era predominante no PIB e a população rural era amplamente majoritária no seio da população total. Em razão do caráter predominantemente agrário do País, o ensino público, gratuito e obrigatório – instaurado em 1931 – acabou destinando-se, em grande parte, à classe média urbana. Já no período 1960-1990, a parcela do PIB gerada pela indústria ultrapassou a da agricultura, e a população urbana tornou-se majoritária. Com a ampliação do contingente de trabalhadores urbanos, a escola pública passou por uma importante transformação social (que, por sua vez, teve consequências pedagógicas). Deixou de ser um espaço prioritário das famílias de classe média, que passou a “migrar” para estabelecimentos escolares privados com o intuito de evitar a coexistência com as classes baixas.

Uma modalidade de estudo histórico, que interessa particularmente aos cientistas da educação, é o exame da variação dos efeitos práticos produzidos por certas ideias educacionais. Essa variação pode ocorrer dentro de um mesmo país, por exemplo, e gerações diferentes podem ler de modo diferente as mesmas

ideias, como o positivismo, o spencerianismo, o pensamento de Nietzsche ou o marxismo. Mas o caso de variação que mais interessasse aos pesquisadores talvez seja aquele que resulta da chegada de uma corrente doutrinária, enraizada em alguma área do globo, a um novo país. Quando o país de origem e o país de chegada vivem em estágios diferentes de desenvolvimento econômico e social, dentro de uma mesma estrutura social global, é muito provável que, na passagem de um país para outro, mude a função ideológica geral do corpo doutrinário em questão. Essa mudança de função das ideias (educacionais ou outras), em sua conexão com a variação do contexto histórico, indica que o poder das ideias jamais é absoluto. Tal poder é sempre relativo, e ele só pode atuar, como força material, se for colocado a serviço de um grupo social cuja capacidade material de ação derive de sua inserção na estrutura econômica e no sistema de classes. Na verdade, são as necessidades sociais de alguma classe social, interna ao país receptor das novas ideias, que determinam, não só o fato da apropriação de ideias estrangeiras, como também o modo particular de apropriação dessas ideias. Ora, o modo de apropriação pode determinar a reformulação da função social preenchida pelas ideias trazidas para o país.

É interessante, a esse respeito, lembrar o que ocorreu com o pensamento escolanovista em sua passagem dos EUA para o Brasil. Nos EUA, a reflexão educacional do filósofo John Dewey desenvolveu-se num momento – as primeiras décadas do século XX – em que já se havia implantado, com ampla participação do ensino confessional pago, um sistema de educação nacional. Isso explica que a reflexão de Dewey tenha se voltado, menos para a política educacional, e mais para as questões pedagógicas. No centro de seu pensamento educacional não se colocava a busca de estratégias para a promoção do acesso da maioria social à escola, pois isso já estava acontecendo, embora persistisse o problema da integração completa da população negra ao sistema escolar. Seu objetivo central, em consonância com sua orientação doutrinária (o pragmatismo filosófico), era libertar a pedagogia dos métodos tradicionais e instaurar um ensino individualizado, pragmático e antiteoricista, primordial-

mente voltado para a resolução de problemas. Já no Brasil dos anos 1920-1930, o pensamento escolanovista teve de se adaptar a um contexto histórico diferente, marcado pela ausência de um sistema de educação nacional. Por isso, a prioridade educacional para os intelectuais escolanovistas brasileiros (Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, entre outros) foi, na prática, não a reforma pedagógica de orientação escolanovista (isto é, a instauração de um ensino individualizador e pragmático), e, sim, a implantação da escola pública, dentro de uma estratégia educacional que implicava a difusão de um ensino de massa e padronizado. Na verdade, os escolanovistas brasileiros participaram, como intelectuais, da campanha pelo ensino público, gratuito e obrigatório (que não se configurava como meta prioritária dos escolanovistas norte-americanos) e, como agentes governamentais, pouco puderam fazer, após a Revolução de 1930, pela deflagração de uma revolução pedagógica de caráter escolanovista, embora sua produção escrita tenha contribuído para a difusão ideológica dessa corrente no Brasil².

A análise histórica indica, portanto, um claro deslocamento da função ideológica do pensamento escolanovista, em sua passagem do capitalismo central (EUA) para o capitalismo periférico (Brasil). Mais precisamente, o pensamento educacional da burguesia liberal e protestante de um país capitalista avançado foi reapropriado pela classe média ilustrada de um país capitalista atrasado. E essa classe social procurava integrar sua ação educacional à luta, propriamente política, pela centralização político-administrativa e pelo retraimento de poderes privados tradicionais, como a grande propriedade fundiária e a Igreja.

O estudo da migração de doutrinas educacionais, de um contexto nacional para outro, é sempre relevante no caso de países capitalistas periféricos e dependentes, pois dificilmente uma mesma forma de pensamento educacional produz os mesmos efeitos intelectuais, políticos e ideológicos em países passando por estágios diferentes de desenvolvimento capitalista. Ilustremos esta afirmação com outro exemplo, mais recente, extraído

² Jorge Nagle (1974) expõe o desvio de funções a que se submeteu o escolanovismo norte-americano em sua passagem ao contexto histórico brasileiro (anos 1920-1930).

da história do Brasil. No início do regime militar (isto é, entre 1964 e 1968), o produtivismo dos assessores educacionais norte-americanos, inspirados na teoria da “educação como geradora de capital humano”, não logrou dobrar o governo federal brasileiro, pois logo se evidenciou que o produtivismo educacional norte-americano chocava-se com os propósitos políticos dos burocratas do novo regime. Para estes, era essencial conservar, dentro do sistema de educação pública, um espaço de ação (universidades federais de baixo padrão intelectual, faculdades de educação sem condições para funcionarem como verdadeiros institutos de ciências) no qual as forças políticas tradicionais, aliadas do novo regime (as chamadas “oligarquias regionais”), pudessem se alojar. O regime militar teve, portanto, de implementar, em função da heterogeneidade de suas alianças políticas, uma estratégia educacional que combinava práticas produtivistas, tecnocráticas, cartorialistas e empreguistas. Pode-se imaginar o caráter eclético da doutrina educacional oficial que tivesse de legitimar essa combinação de práticas tão heterogêneas.

História da educação e histórias de vida

A reconstituição, por meio de entrevistas ou depoimentos, de histórias de vida de professores e alunos é, hoje, uma parte importante da atividade acadêmica classificada como “história da educação”. Ocorre, entretanto, que as histórias de vida são uma expressão típica da chamada “micro-história”, ou seja, histórias de indivíduos, a partir das quais é difícil fazer inferências gerais. Essa limitação crônica da reconstituição de histórias de vida não constitui problema para aqueles historiadores que se colocam estritamente em busca da “singularidade” e rejeitam a escalada rumo à “generalidade”. Mas deve-se refletir, no plano teórico, sobre o uso que o historiador, voltado para a macro-história, poderia fazer das histórias de vida.

Para que as histórias de vida possam ser úteis à macro-história, é preciso que seja redefinido o estatuto teórico da primeira. Em *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (2005), Pierre Bourdieu faz a crítica da concepção dominante de “história de vida”. Para esse autor, os defensores convencionais dessa técnica

de pesquisa encaram a história de vida de uma pessoa como um conjunto de acontecimentos dotados de um sentido previamente definido pela psicologia individual, ou seja, como um conjunto de fatos biográficos de caráter unidirecional³.

Para Bourdieu, o modelo epistemológico da história de vida, em sua forma predominante, é a filosofia idealista da história, tal qual praticada por Hegel: traça-se a linha da história (de um indivíduo, da humanidade) como se ela resultasse de um projeto originário, com um significado definido desde o início. Nesse modelo de história de vida, entrevistador e entrevistado convergem, inconscientemente, ao encarar a vida de uma pessoa como um conjunto coerente e integrado; os fatos biográficos são dispostos numa ordem, não só cronológica, mas também lógica, e a narração vai de um princípio, encarado como a causa de tudo, até um fim, entendido como o objetivo de toda a existência. Os pressupostos da história de vida, segundo essa concepção, são, portanto: a) a preocupação com a cronologia; e b) a representação da vida como história.

A difusão desse modelo de história de vida, no contexto acadêmico atual, instaura um enorme paradoxo. A maioria dos intelectuais critica a busca de significados em termos de macro-história. Ao mesmo tempo, a busca de sentido se difunde na micro-história por meio da prática da história de vida, e é, inclusive, usada para desviar os pesquisadores da busca de macrosignificações. Essa difusão resulta, em parte, da influência exercida por certos centros internacionais de pesquisa histórica, mas ela também se deve ao fato de que grande parte de entrevistadores e entrevistados está impregnada da ideia de que a vida de um indivíduo corresponde à realização de um projeto pessoal, que se delinea desde o início de sua existência. Entre os entrevistados, nota-se o desejo inconsciente de melhorar a imagem que eles têm de si mesmos, e que procuram transmitir aos outros. Entre os entrevistadores, nota-se a tendência a conduzir o discurso do entrevistado na direção de uma narrativa literária clássica, em

³ Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2005) critica a concepção predominante de “história de vida” nos estudos históricos atuais, relacionando-a com a “ilusão biográfica”.

que todas as etapas da vida do personagem principal parecem se encadear num percurso ordenado.

Atuando como ordenador do discurso do entrevistado, o entrevistador sente-se orgulhoso em contribuir para dar uma estrutura literária ao depoimento do entrevistado e mostra-se sensível à dupla pressão exercida sobre ele pela estrutura social global: a) incitação à conversão dos membros de todas as classes sociais em indivíduos, posicionados de modo abstrato e isolado perante o Estado; b) incitação à homogeneização de todos os homens como indivíduos.

Essas observações críticas sobre a concepção predominante na prática institucional da história de vida não nos conduzem ao descarte absoluto da micro-história. Na verdade, é possível dar algum aproveitamento aos procedimentos micro-históricos na prática da macro-história. O ponto de partida para essa integração eficaz, da micro-história na macro-história, é a adoção, no plano teórico, da hipótese, segundo a qual, a vida dos indivíduos é fragmentária, e não orientada, de uma ponta a outra, por um projeto. Se essa fragmentação ocorre, é porque, em diferentes momentos de sua existência física, o indivíduo se insere, de diferentes modos, dentro da estrutura social global.

Como criança, o indivíduo não tem participação autônoma na estrutura econômica e no sistema de classes sociais, pois a criança se integra, de um modo geral, a uma família com um perfil de classe determinado. Como estudante do ensino profissional ou superior, o indivíduo é, basicamente, um aspirante a um lugar mais ou menos específico dentro da estrutura econômica e do sistema de classes sociais. Quando já está dentro do sistema ocupacional da sociedade capitalista, o indivíduo pode se deslocar de uma profissão para outra, mudando, eventualmente, o seu lugar (desempenho de trabalho não manual ou manual, de trabalho de concepção ou de execução) dentro da estrutura econômica. Finalmente, o indivíduo, ao envelhecer, abandona a estrutura econômica e passa a depender, materialmente, da proteção do Estado.

Do ponto de vista do indivíduo, a passagem de uma dessas etapas a outra aparece como uma ruptura; porém, do ponto de

vista social, todas as etapas indicam, cada uma a seu modo, a vigência da estrutura social global, bem como seu impacto sobre a vida dos indivíduos. Para nomear essa reiteração contínua, por uma via tortuosa e fragmentária, do impacto da estrutura social global sobre os indivíduos, Bourdieu propõe a expressão “trajetória”. Essa expressão deveria substituir a noção de “história de vida”; ela designaria uma série de posições sucessivamente ocupadas, por um mesmo agente, num espaço sujeito a transformações incessantes. Os estudos de trajetória individual teriam, portanto, a utilidade macroteórica de indicar a efetividade da existência da estrutura social global, bem como das subestruturas que a compõem, por meio da análise de sua repercussão sobre a vida de múltiplos indivíduos que se inserem numa sociedade determinada.

Referências

BITTAR, M.; FERREIRA, A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, 1999.

BOURDIEU, P. **Razões práticas/sobre a teoria da ação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

VILAR, P. História marxista, história em construção. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História: novos problemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

Submetido em: 15.8.2012

Aceito em: 21.9.2012