

UMA LEITURA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS A LUZ DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL

Clarice Nunes*

Entrevista concedida a Marta Maria de Araújo, Marlúcia Paiva Oliveira e José Willington Germano

E.Q. Professora Clarice, fale-nos um pouco de sua trajetória acadêmica e quais as influências teórico-metodológicas mais significativas que foram apropriadas por você.

C.N. Do ponto de vista da formação, minha trajetória acadêmica se iniciou com o curso de Pedagogia, na graduação, em uma escola superior isolada, hoje universidade, em São Caetano do Sul, São Paulo, e prosseguiu com o Mestrado em Educação no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e o Doutorado em Ciências Humanas na PUC/Rio. Do ponto de vista

* Professora de História da Educação. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Graduação: Pedagogia. Mestrado em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas / RJ. Doutorado em Ciências Humanas / Educação PUC / Rio. Área de Pesquisa: História da Educação Brasileira. Livros Publicados: Escola & Dependência - A modernização do Ginásio secundário. RJ/Achiamé. 1980; Guia de fontes para a História da Educação Brasileira/MEC/INEP, 1992, (Coord); Escola e Cidadania: reflexão e aprendizagem. Salvador (org.) o passado sempre presente. S. P. Cortez (org.): Em co-autoria: Missionários do Progresso. RJ Dicobrim. 1996 e outros.

profissional, está presente uma experiência de docência e pesquisa em História da Educação que se iniciou em 1975 e prossegue até hoje.

Na graduação, a maior influência que recebi foi da Sociologia da Educação. Devo a parte mais substantiva da minha formação, nesse momento, a Luiz Pereira e Marialice Foracchi que, através da sua coletânea **Educação e Sociedade-leituras de Sociologia da Educação**, publicado pela primeira vez em 1964 e que eu li em 1971, me apresentaram a Florestan Fernandes, Antônio Cândido, C. Wright Mills, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Karl Mannheim.

Já no Programa de Pós-Graduação, especialmente no Mestrado em Educação, sofri a influência de um pensamento educacional que, em suas grandes linhas, pode ser marcado pelos momentos da denúncia e da insatisfação que ela gera. Eu fiz meu mestrado em meados dos anos setenta, época da expansão do ensino pós-graduado na área de educação. O momento da denúncia incorpora pelo menos duas grandes linhas: a "teoria" da dependência e as análises reprodutivistas. Ambas acabaram se reforçando mutuamente e constituindo um pensamento alternativo à hegemonia não só dos estudos apoiados na teoria do Capital Humano, cujos temas privilegiavam a educação como investimento, seus custos e as relações entre mercado de trabalho e a formação profissional, mas, também, ao pedagogismo tecnicista, preocupado com modelos pragmático-utilitários que primavam por enfatizar propostas de avaliação de cursos, currículos, recursos áudio-visuais, etc...

Em ambas as posturas teóricas, que caracterizam

a ruptura com o pensamento pedagógico dominante, o que se denuncia é o caráter seletivo e excludente, reprodutor, autoritário e dominador das ações educacionais, condicionando toda mudança educativa a uma transformação estrutural da sociedade.

A "teoria" da dependência procurava mostrar, como, no plano da sociedade subdesenvolvida, a educação (tanto a intencional quanto a não intencional) tem a função de reforçar as demandas simbólicas das classes dominantes e dominadas, reproduzindo uma estrutura social determinada e como, no plano externo, se exercia a dominação hegemônica sobre a periferia. Nesta perspectiva, eu li várias dissertações de mestrado que praticamente acabavam de sair dos próprios cursos de pós-graduação nas grandes capitais do país. Eram textos de Pedro Benjamim Garcia, Manfredo Berger, entre outros. Com relação às análises reprodutivistas, os autores que mais li foram, sem dúvida, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e, entre os nossos, Luiz Antônio Cunha.

Numa avaliação atual desse momento da minha formação, entendo que o mérito das análises realizadas pelos autores citados, com exceção de um ou outro, particularmente de Bourdieu e Passeron, foi o de colocar em evidência os processos culturais, através da ênfase no processo de reprodução cultural da classe dominante. Meu contato inicial com as análises reprodutivistas, sem claro discernimento entre elas e sem a avaliação rigorosa do seu potencial explicativo, gerou em mim sentimentos de indignação, impotência e pessimismo. As marcas dessas leituras

transparecem na minha dissertação de mestrado e nos artigos que publiquei no final da década de setenta e início da década de oitenta.

Tanto a "teoria" da dependência quanto as análises reprodutivistas obrigaram-me a abandonar as representações vulgares acerca das instituições pedagógicas, mesmo porque a noção de reprodução tem um poder explicativo que não se pode ignorar ou menosprezar já que a pretensão é compreender a dinâmica da relação entre educação e sociedade.

O problema crucial que essas análises não resolvem é o da busca da relação entre os eventos do cotidiano escolar e os processos sociais mais amplos, como por exemplo, e da reprodução da estrutura social. Nesta direção, a iniciativa mais promissora foi, sem dúvida, a de Bourdieu, através do seu conceito de **habitus** e do desenvolvimento de uma teoria da prática.

O curioso é que, ao mesmo tempo que sofria essas influências, a experiência de pesquisa me empurrou para outras direções de leitura, particularmente na perspectiva antropológica. O que me atraiu na antropologia foi o pressuposto da unidade entre ação e significado. Foi também a preocupação com os universos simbólicos, o que alarga a compreensão dos padrões culturais. Ainda, os antropólogos eram mais receptivos a Foucault, que cheguei a ler.

Já no Doutorado em Ciências Humanas li com mais profundidade os textos de Adam Schaff, Mihailo Markovic, Karel Kosik, Vázquez e Gramsci. Todos me ajudaram a repensar o momento laborativo da pesquisa e a objetividade do conhecimento produzido. Iniciei

também uma série de leituras de historiadores franceses: Lucien F  bvre, Georges Duby, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, dentre outros. Essas leituras, como as da perspectiva antropológica, foram extremamente importantes porque me mostraram a possibilidade de, sem abandonar a influência de diversas leituras marxistas, mas reavaliando-a e, em certos momentos, deslocando-a, abrir o meu horizonte a outras formas de construir a pesquisa histórica, tarefa a qual me dediquei desde o momento da elabora  o da minha disserta  o de mestrado.

E.Q. Como uma das historiadoras da educa  o, precursora no Brasil, dos estudos e pesquisas da nova história, particularmente da nova história cultural, gostaríamos de saber como ocorreu essa op  o.

C.N. Seria oportuno, antes de falar sobre a minha op  o, esclarecer o que entendo quando falo em "nova história cultural". Essa expressão    usada para distinguir os trabalhos atuais no campo da historiografia daqueles que insistiam no primado quase tirânico do social, ao lado do endosso conferido    série documental. Na "nova história cultural", como quer Chartier, há três elementos indissociáveis: os objetos, na sua materialidade, as práticas, nas suas diferenças, as configura  es, nas suas varia  es.

Minha op  o pela nova história cultural    fruto, de um lado, da exigência que a mim se impôs em termos da fidelidade    constru  o do meu objeto de pesquisa e, de outro, das discussões travadas com companheiros pesquisadores dentro do Grupo de Trabalho de História da Educa  o da ANPEd.

Com relação ao primeiro aspecto, eu gostaria de frisar que me preocupa muito menos, hoje, a opção teórico-metodológica e muito mais a fidelidade à construção do objeto de pesquisa, no meu caso a escola pública em área urbana no momento da institucionalização da modernidade pedagógica, ou seja, as décadas de vinte e trinta.

Desde 1983, quando ingressei como pesquisadora na PUC/Rio, sentia uma grande insatisfação com a historiografia da educação brasileira. Percebia que o que denominamos de o específico pedagógico não era suficientemente trabalhado nas análises históricas. As determinações em última instância subordinavam de forma acachapante o pedagógico e isto me incomodava muitíssimo. Percebia também que os sujeitos da prática escolar permaneciam apagados. Afinal, o que faziam, diziam, pensavam, sentiam professores, alunos, técnicos, serventes das escolas públicas que investigava? Qual a lógica interna da escola? Seria possível trabalhar, conforme sugere Thompson, compreendendo a determinação como o “estabelecimento de limites” ou “aplicação de pressões”? As leituras a que tenho me dedicado e a pesquisa que tenho realizado me asseguram, até o momento, uma resposta afirmativa. É possível não enjaular a prática escolar, que é sem dúvida uma prática cultural, nas malhas dos processos sociais e econômicos.

De outro lado, o diálogo, com companheiros que buscam construir uma visão mais matizada e complexa dos seus objetos, dentro do G. T. da ANPEd, muito contribuiu para a reorientação dos meus interesses

de pesquisa e o reforço da postura que assinalarei anteriormente. Aí diria que, oficialmente e institucionalmente, a opção pela nova história cultural se apresenta na XV Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 1992. Naquela ocasião apresentei, com Marta Carvalho, uma reflexão sobre historiografia da educação e fontes que foi publicada em 1993 e vem sendo lida e debatida nos cursos de pós-graduação no país. Mas considero que o trabalho que exemplifica melhor a discussão metodológica e minha experiência de pesquisa inspirada na nova história cultural é o artigo que publiquei em **Teoria e Educação**, número 6.

E.Q. Quais são os aportes teórico-metodológicos da nova história cultural?

C.N. Quero chamar a atenção para o fato de que a experiência cultural tem sido um desafio não só para os historiadores da Escola dos Annales, movimento que abriga a nova história cultural, mas também para os marxistas. E Thompson e Régine Robin, por exemplo, têm contribuições importantes para o exame das questões culturais. Thompson, por exemplo, vem se dedicando a estudar o que denominou de "mediações culturais e morais" em suas pesquisas sobre a classe operária inglesa e Régine Robin escreveu uma série de livros sobre as relações entre história e lingüística.

Já na Escola dos Annales, os historiadores da terceira ou quarta geração, como preferem alguns, se voltaram para a investigação das práticas culturais. É o caso de Roger Chartier e Jacques Revel. Ambos foram influenciados pela crítica de Foucault aos

pressupostos fundamentais da histórica social e ambos afirmam que as próprias representações do mundo social são componentes da realidade social. Assim, as relações econômicas e sociais não seriam propriamente anteriores às práticas culturais, nem as determinariam. Elas próprias seriam campos de prática e produção cultural.

Numa tentativa de síntese e a partir das leituras que realizei, é possível dizer que há, hoje, modelos de história cultural apoiados em disciplinas influentes como a Antropologia, a Sociologia e a Teoria da Literatura. Por exemplo, a produção de Robert Darnton se filiaria à primeira, a de Roger Chartier à segunda e a de Hayden White e Dominick La Capra à terceira.

Sem nenhum preconceito pelos trabalhos de Darnton, Hayden White e la Capra, minha predileção é por Roger Chartier, na medida em que ele, ao reancorar a história no campo das ciências sociais, estabelece um diálogo fecundo com a sociologia de Bourdieu, autor que tive a oportunidade de ler mais detidamente por ocasião da elaboração da minha tese de doutoramento e que me abriu perspectivas de análise instigantes. Posso dizer que foi o Bourdieu, depois da teoria da reprodução, que me preparou o caminho para Roger Chartier.

E.Q. Do ponto de vista da produção do conhecimento quais as exigências que o pesquisador deve levar em consideração no exercício da articulação teoria-empíria e, conseqüentemente, na escolha de matrizes teóricas?

C.N. Tive oportunidade de discutir amplamente esta questão numa conferência que realizei em Belo Horizonte, em

1994, e que foi publicada pelo INEP na **Série Documental - Eventos**, número 6 de abril/95.

Nessa ocasião tive oportunidade de salientar que a articulação teoria/empíria é, sobretudo, uma questão de método. Uma exigência fundamental é a definição da postura do pesquisador com relação ao método. No meu entender, o método faz parte de um corpo teórico. Ele fecunda a pesquisa e envolve as técnicas usadas, dando-lhe sentido, legitimidade, possibilidades e limites. Creio que praticar a pesquisa é transformar incessantemente o método. Sua capacidade de renovação e seminalidade reside no resgate da complexidade dos assuntos que estudamos e na coragem da interpretação. Um dos aspectos decisivos na direção apontada é a fidelidade aos objetos estudados e construídos. Essa fidelidade, e só essa, nos faz desestabilizar a rotina e, como diz Bourdieu, os "cães de guarda teórico-metodológicos".

Se consideramos a pesquisa histórica, ela se constrói sobre um tripé: fontes, interpretação, narração. Quando o pesquisador define um tema de interesse ele já operou uma cisão. Essa cisão deslança um movimento de constituição de fontes, de escolha de "guias" teóricos, de táticas e estratégias interpretativas. Em suma, essa cisão alavanca a construção de um campo de significado. Na verdade, este movimento obriga o historiador a um constante trânsito por um circuito múltiplo de instituições, tradições teóricas, fontes e resultados de pesquisa.

A crítica contínua sobre esse campo de significado é a única arma do pesquisador na problematização das operações conceituais, enfim na

interrogação não apenas com relação aos desafios que lança o objeto, mas, sobretudo, na interrogação da cultura da pesquisa, que fica impregnada de sistemas relativamente coerentes de pensamento, muitas vezes generalizados abusivamente e que Bourdieu tão bem denomina de senso comum científico. Este senso comum científico é um dos principais obstáculos à articulação teoria/empíria.

E.Q. O conceito de representação é central nos estudos de Roger Chartier, principalmente na história da leitura. É possível a articulação deste conceito aos estudos de trajetória dos educadores e/ou intelectuais organizadores da cultura e da educação nos anos vinte e trinta?

C.N. Não só é possível, como desejável. Antes, porém, é bom destacar que o conceito de representação é um dos conceitos centrais na obra de Roger Chartier. De fato, ele atribui grande importância ao conceito durkheimiano-maussiano de representações coletivas e à ênfase às lutas por formas de classificação social dada por Bourdieu. Chartier trabalha, portanto, com representação no sentido das representações coletivas. Mas não apenas isso. Ele também trabalha com representação em mais três acepções: no sentido de representação política ou delegação, no sentido da representação teatral de si e do grupo (como o fazem de diferentes maneiras Goffman, o próprio E. P. Thompson, Geertz ou Foucault) e na acepção de ênfase na identidade de classe ou de grupo.

É possível, portanto, estudar a trajetória de educadores ou intelectuais à luz da concepção de representação. Na minha tese de doutoramento, por exemplo, a ênfase foi dada à problematização do lugar simbólico da construção dos sujeitos e das suas práticas. Trabalhei ao redor de um eixo principal que foi a construção da identidade do educador. E o fiz pela necessidade de conhecer melhor o movimento histórico que, nas décadas de vinte e trinta, tornou possível à educação constituir-se como campo do desejo dos intelectuais da cidade, organizadores da cultura e instauradores do moderno, isto é, da civilidade, da racionalidade, da urbanidade e da disciplina de uma sociedade capitalista.

O estudo que realizei de um sujeito singular, Anísio Teixeira, tentou resgatar sua originalidade. Esforcei-me para vê-lo não apenas no horizonte da sua classe, mas principalmente vê-lo a partir da sua prática, ou seja, como estava enfrentando o mundo, o que estava sendo. Da identidade desse sujeito singular fui remetida à identidade do sujeito coletivo, isto é, ao exame da construção da identidade social dos chamados educadores profissionais que trabalharam na Reforma da Instrução Pública, realizada no Distrito Federal entre 1931 e 1935.

Esse movimento de análise do educador singular ao educador coletivo realiza, em minha concepção, uma espécie de retorno ao enigma que está no ponto de partida da biografia de cada educador, hoje tão desvalorizada, e da história de todos nós, que mal ou bem, nos incluímos nessa categoria profissional. Afinal, como se constituiu o nosso desejo pela educação?

Ele permanece? Como vinculamos esse desejo, se é que ele existe, à nossa ação?

E.Q. Os críticos da nova história acusam-na de fragmentação. Acusam-na ainda de desprezar a visão de totalidade e afirmam que ela não é ciência. Como você vê esse debate?

C.N. Para início de conversa é importante qualificar quais são os críticos, porque dependendo dessa qualificação é que daremos importância ou não à crítica realizada. Em geral, alguns críticos – e aí me refiro a certos pesquisadores brasileiros da área da educação – assumem, com relação à nova história e à história cultural, a seguinte postura: – Não li, e não gostei. Colocam-se numa atitude de desconfiança em relação a um grupo de autores que se posicionam, no seu entender, de forma conservadora a partir de uma rejeição da política. Chamo atenção, portanto, para um primeiro ponto. Há um desconhecimento da complexidade e da pluralidade de tendências que a nova história e a nova história cultural apresentam.

Se localizarmos a crítica, por exemplo, na obra **A história em migalhas**, de F. Dosse, eu diria que é um trabalho interessante. É uma análise da Escola dos Annales, a qual se vincula a nova história cultural, que não se apresenta de forma sectária, já que revela preocupação em recuperar numerosos avanços realizados pelo movimento, evitando generalizações fáceis ou condenações sem discernimento. Mesmo quando aponta as insuficiências ou desvios, Dosse valoriza as conquistas do movimento, historicizando

posições e estabelecendo as diferenças e especificidades das diversas tendências.

Se Dosse respeita e defende a postura dos fundadores dos *Annales*, o mesmo não ocorre com as gerações seguintes. Ele tenta mostrar a inflexão, nessas últimas, de algumas posições básicas; a dispersão do grupo em várias direções, até porque o centro do pensamento histórico deixou de ser Paris. Hoje encontramos excelentes exemplos de obras na linha da nova história cultural em países como a Espanha e a Itália, dentre outros. Se admitirmos a existência de um pensamento de direita no movimento dos *Annales*, não devemos esquecer que não há conservadorismo só nos *Annales*. Por outro lado, é preciso relativizar a questão da rejeição à política. Talvez essa seja uma questão mal colocada e eu levaria um tempo enorme falando dela.

Por isso vou-me restringir a afirmar que cabe a todo pesquisador buscar assimilar criticamente as contribuições mais avançadas de sua época sem preconceitos quanto à sua origem. Nesse sentido, temo, como aponta Vanilda Paiva, na entrevista que concedeu a esta revista em 1992, no que diz respeito à apropriação do marxismo entre os educadores, que ocorra não apenas o desconhecimento das obras dos autores da nova história cultural, isto é, que não busque as contradições ou os limites e possibilidades do seu pensamento, mas que os transforme em mitos ou heróis. Para mim, o critério para definir a excelência de um trabalho na linha da nova história cultural é que esse trabalho consiga, no particular, falar do geral.

Reparem, não usei o termo totalidade que se presta a discussões, hoje, pouco frutíferas. Prefiro considerar a totalidade como totalidade analítica. Sem desconhecer a importância dos autores marxistas que influenciaram na minha formação, permito-me, hoje, sem conflito de fidelidade, afirmar que nenhuma matriz teórica explica tudo, dá conta de tudo. Se alguém tiver essa pretensão no que diz respeito às matrizes teóricas que escolheu, está apenas evidenciando uma compreensão onipotente e totalitária da pesquisa e dos métodos de pensamento e de investigação.

Quanto à história e, mais particularmente, à nova história cultural, ser ciência ou narrativa, entendo que ambas são narrativas, mas em ambos os casos trata-se de uma narrativa peculiar. Nesse sentido, endosso os pesquisadores que buscam repensar o estatuto da história, procurando explicitar em que sentido a narrativa histórica se distingue das demais e, hoje, já há esforços bem sucedidos nessa direção. Entre os pesquisadores brasileiros lembro os trabalhos de Luiz Costa Lima.

E.Q. Qual é o projeto de pesquisa que você desenvolve atualmente no campo da história da educação?

C.N. No momento, dedico-me à pesquisa **Visões da História da Educação**, entendendo com essa expressão, com Roger Chartier, as diferentes maneiras pelas quais, em diferentes lugares e momentos uma determinada "realidade pedagógica" é construída, ou dada a ler. A minha equipe de pesquisa está trabalhando apenas com os livros cuja pretensão é apresentar uma visão sistematizada da história da educação brasileira. Esses

livros são examinados sob três ângulos: como objetos didáticos, como objetos intelectuais e como objetos culturais. Em suma, como objetos de mediação de atos de leitura, situados na interseção entre autores (que escrevem suas leituras) e leitores (que lêem as escritas dos outros).

Nossos objetivos com esta pesquisa são: revelar a historicidade da produção dos livros de história da educação; construir uma leitura da história da educação que, por dentro dela, aponte as diferentes visões de história da educação, reexaminando as relações entre história e historiografia; apreender as tensões no campo cultural e, dentro dele, da produção do conhecimento, que deram origem à construção da história da educação na sociedade brasileira e contribuir para a reavaliação, a nível do ensino, da importância da história na formação do educador. Alguns produtos imediatos dessa pesquisa, como artigos e textos apresentados em encontros nacionais de educadores têm provocado contínuo interesse, o que amplia – e muito – a nossa responsabilidade.

E.Q. Espaço aberto para suas colocações finais.

C.N. Já que toquei na questão de ensino eu gostaria de falar rapidamente sobre ela. Nesses anos todos de trabalho forjei algumas concepções, frutos de árdua conquista e abertas à constante revisão. A principal delas defende a formação de profissionais que, enfrentando os cânones disciplinares da história, possam ter condições de recriar o que denominamos de História da educação, com a liberdade que o desafio dos seus objetos exige e o risco de novos itinerários

que permitam, num exercício de provocadora indisciplina, a ultrapassagem das fronteiras do próprio conhecimento produzido e em produção.

A aposta na especificidade disciplinar da história não ocorre como elogio à especialização, mas como necessidade percebida na prática dos cursos pedagógicos. Assusta, dentro deles, a perversidade de perspectivas que, não só naturalizam o conhecimento histórico, aceitam acriticamente os seus fundamentos, não assumem a sua produção como campo de investigação e, portanto, congelam e reeditam continuamente noções já superadas pela pesquisa existente, mas também o utilizam para dar forma a pseudodisciplinas, esvaziadas de substância teórica e despreocupadas de realizar a conexão entre os eventos e os processos sociais mais amplos.

Como transformar as concepções conquistadas em programas de pesquisa e ensino que atravessam a prática pedagógica da Faculdade de Educação da graduação à pós-graduação? Não há receitas. O que pode existir é um contínuo trabalho de reflexão docente e discente que resgate três aspectos essenciais da produção do conhecimento histórico: a discussão teórica, a valorização da empiria e a arte de penetrar os fragmentos históricos com inteligência e sensibilidade. É empreendimento de equipe que joga o seu olhar num mesmo horizonte, mas num horizonte em muitos tons.