

# A favor do conhecimento histórico

*José Fernando Kieling\**

## **Resumo**

O artigo originou-se de exposição em seminário promovido pela ASPHE em abril de 1999, sobre os parâmetros metodológicos para a História da Educação.

Procura explicitar as peculiaridades dos referenciais da história, da pedagogia e da história da educação para a explicação da complexa realidade educacional.

Termina evocando, a partir de Marx, a radicalidade histórica - singular e/ou social - da construção das categorias e conceitos históricos.

**Palavras chave:** história da educação, parâmetros metodológicos.

## **Abstract**

This article stemmed from an oral exposition about the methodological parameters for the History of Education in the Seminar promoted by ASPHE.

This paper tries to explain the peculiarities of the theoretical references of History, Pedagogy and the History of Education for the explanation of the complex educational reality.

At last, this article, based on Marx, evokes the individual and/or social history radicality of the construction of the historical concepts.

**Key Words:** history of education, methodological parameters.

---

\* Professor adjunto-doutor, do DFE/FaE/UFPEl.

O “locus” a partir do qual cada sujeito percebe, intui, reflete, pensa, explica, *conhece*, enfim, é singular, radica em experiências diferenciadas. Os processos sociais que estes sujeitos, com sua particular forma de vida e de pensamento ajudam a constituir, por outro lado, permitem-nos também diferenciar socialmente suas práticas, suas vivências. Se esta última determinação nos aproxima das taxionomias, a irredutível singularidade sempre presente na elaboração cognitiva relativiza as generalizações ao seu contexto histórico de produção.

A tentativa de esquematizar a discussão sobre os parâmetros metodológicos que têm orientado nossos estudos em História da Educação nos levaram privilegiar importantes concepções historiográficas mais no sentido de - enquanto firmamos alguns referenciais importantes para a elaboração cognitiva - evitarmos algumas ingenuidades na elaboração dos estudos históricos, do que de elaborarmos grandes teses a respeito da nova história cultural, do marxismo ou de outras concepções.

Essa, obviamente, não é uma tarefa isenta de conflitos, a começar pela idéia de ciência. Em nossa posição, afirmamos que a realidade precede a divisão das ciências. Aceitamos também que a realidade objeto das várias áreas de conhecimento é, radicalmente, a mesma. Interessa-nos, enquanto pessoas, saber, por exemplo, sobre medicina, variação de preços, meio ambiente, tempo, etc., além de sabermos sobre história, porque tudo isso faz parte de nossa vida.

Importa-nos, igualmente, saber como, a partir das diversas especializações, cada “área de conhecimento” tem contribuído ou pode contribuir para o conhecimento da realidade na perspectiva da totalidade, da realidade como totalidade e diversidade. A complexidade desta totalidade, por isso mesmo, possibilita o desenvolvimento de abordagens mais específicas, cortes cognitivos mais precisos, que podem contribuir para o avanço social do conhecimento. Com isso, afirmamos que a realidade, não sendo um escaninho, daqueles onde cada compartimento pertence isoladamente a uma ciência e a um grupo de cientistas, admite cindir-se em objetos-particulares-de-estudos-específicos com referenciais apropriados, na medida em que tais digressões ou aprofundamentos permitam uma compreensão melhor da história e do mundo. Afirmamos, por conseguinte, que o processo cognitivo pode ser especializado, desde que não reduza a realidade à especificação técnica e metodológica das abordagens particulares. A visão da totalidade que pode ser compreendida em suas particulares formas de constituição é diferente daquela que procura juntar pedaços concebidos previamente como radicalmente distintos.

A história, “janela” que nos é mais familiar, parece-nos, nesse sentido, contribuir para a análise da realidade através de **estudos**

**comparativos ou genéticos que desmistifiquem a aparente fixidez das formas que assumem as relações humanas e sociais.** A história, com efeito, nos instiga a desvelar o vir-a-ser sempre original dos processos históricos, apesar das aparências meramente reprodutivas. E dessa maneira, ela potencia a nossa capacidade de ver a realidade e enfrentar com melhores probabilidades de êxito os problemas históricos que afetam a nós ou às pessoas/grupos/classes de que participamos ou com quem nos aliamos politicamente.

A pedagogia, por sua vez, propõe-se, com categorias apropriadas, aprofundar o conhecimento sobre os **processos educacionais formais e informais**. Detendo-se sobre o ato pedagógico, procura determinar as relações e aspectos que o constituem, perceber os sujeitos dessas relações, a complexidade das interações e das mudanças que nelas se processam, etc... A pedagogia, enfim, procura construir uma explicação, uma idéia, um conceito sobre o ato pedagógico.

A conceituação, no entanto, está intimamente relacionada com as categorias, referências ou indicativos utilizados pelo pedagogo. Assim, por exemplo, ao estudar processos escolares, centrando-os na relação ensino-aprendizagem, a pedagogia, face à complexidade do objeto, precisa construir categorias que lhe permitam dar conta da relações históricas que se propôs explicar.

Tomemos um exemplo: um grupo de professores-alunos, na parte inicial de sua formação pedagógica, questionada sobre os limites e possibilidades de se conhecer o processo escolar, procurou explicitar as referências que, nem sempre de forma explícita, costumeiramente vinham utilizando e incorporar outras que estavam desenvolvendo no curso de Pedagogia. Na sistematização final das referências estavam incluídas as observações tradicionais sobre administração escolar, livro didático, sistema municipal de ensino, etc. Percebiam, no entanto, que tais indicativos estavam deixando de lado aspectos importantes e talvez até mais centrais na relação pedagógica. Procuraram, por conseguinte, recuperar categorias que lhes possibilitasse uma abordagem mais complexa da escola, incluindo, no quadro final, indicativos não muito usuais na academia, como, por exemplo:

- o "jeito" de dar aula, pretendendo chamar a atenção para a singularidade de cada docente;
- a compreensão do jeito de ser dos alunos;
- a forma como as relações sociais das famílias dos alunos e o jeito que as pessoas da comunidade entendiam essas relações sociais interferiam nos procedimentos das crianças;
- a influência efetiva ou ilusória dos sistemas administrativos da rede escolar (desde administração local da escola até as instâncias municipal,

estadual e federal de administração e normatização da escola), no desempenho docente;

- ao final do quadro, abriram uma brecha para averiguar a relação que tinham as grandes políticas nacionais e internacionais, públicas e privadas, implicadas no que se chama de capitalismo, com a prática pedagógica de sala de aula. Só que essas relações mais gerais ficavam numa espécie de nevoeiro. Percebiam as implicações no cotidiano sem saber definir as mediações que a tornavam presente numa realidade aparentemente tão singular como a sala de aula. Como tinham ouvido falar nela, atribuíram a tal categoria o nome genérico “reprodução”, não deixando de na imprecisão do termo ser retratada a insegurança dos professores-alunos em lidar com tais relações mais gerais.

Esse grupo, por experiência, conhecimento ou intuição, tinha relativa clareza de que tudo isso **era** sua prática profissional. O problema era como encaminhar as observações, estudos e pesquisas que permitissem delimitar adequadamente o todo e cada parte constitutiva do processo.

Uma das professoras que, um pouco mais adiante, teve oportunidade de lecionar naquela turma de alunos, vinha observando os popularmente qualificados “bons professores”. E, a partir de um foco algo diferente, voltava a percorrer várias das categorias elencadas por aqueles professores-alunos, mas centrando sua observação no “jeito do mestre dar aula” e na postura mais ou menos crítica, mais ou menos reprodutivista de sua prática docente. Isto é, essa professora partia da avaliação das práticas daqueles professores relacionado-as ao contexto social mais amplo na qual se inseriam, e aquilatando a relação de mútua interferência possivelmente existente entre aquelas práticas imediatas e as relações sociais gerais. Essa pesquisadora partia daquilo que para o grupo ainda era muito nebuloso, mas visava esclarecer o mesmo objeto pedagógico. Evidentemente que sua observação precisava também contemplar a formação formal e informal daqueles docentes, a gênese das próprias estruturas escolares e como eles transitavam naquele espaço social da escola, etc..

O que queremos mostrar com esses exemplos – um onde um grupo de professores-alunos ensaiava romper com a aparente tranquilidade do senso comum e outro onde uma professora universitária sistematizava grandes temáticas para dar conta da prática pedagógica daqueles professores-alunos – é que, na medida em que os docentes se preocupam com a explicação de suas práticas, desenvolvem categorias, referências, indicativos, modos de aproximação (“*approches*”) e tratamento das relações pedagógicas eles têm a possibilidade de gradativamente conhecer melhor essa parcela da realidade que pesquisam. As referências que passam a usar e

socializar lhes possibilitam especializar-se e aprofundar-se na conceituação dessa realidade.

Em outras palavras: por deter-se no estudo destas peculiaridades e de seu processamento, os pedagogos têm a possibilidade de explicar melhor essa prática pedagógica, desenvolver referenciais qualitativamente mais sutis para compreensão da complexidade e diversidade de relações que são a prática pedagógica. Podem facilitar a compreensão da escola a muitas pessoas que, diretamente, estão pouco envolvidas, mas que têm sua vida, ou a de pessoas com as quais está vinculada, fortemente influenciada por tais processos educativos.

Nem por isso essas pessoas precisam realizar os mesmos procedimentos (“détour”) que o pedagogo faz, e nem por isso a parcela da realidade de que tratam os docentes precisa tornar-se reserva corporativa.

A história da educação, por sua vez, contribui para o conhecimento social, e particularmente para a conceituação dos processos educativos, na medida que consegue mostrar os processos pedagógicos em seu vir-a-ser, em sua permanente fragilidade e humanidade. Mas possibilita a qualificação do conhecimento pedagógico na medida que, como resultado de estudos de processos educacionais particulares diferentes dos nossos, historicamente datados e contingentes, elabora categorias históricas mais complexas, capazes de alavancar observações, estudos e pesquisas mais consistentes sobre as práticas educativas contemporâneas. Essa construção de indicativos, originária de procedimentos comparativos, é rica, na medida que ressalta a singularidade dos processos contemporâneos que nos propomos explicar e diminui a chance de realizarmos grosseiras generalizações e idealizarmos grandes projetos noofagadores e massificadores dos sujeitos históricos.

A explicação qualificada de processos educativos que têm se mostrado problemáticos para as pessoas neles envolvidas, fornece base mais ampla para essas mesmas pessoas agirem historicamente no enfrentamento daquele realidade. A história da educação permite a qualificação do conhecimento dessas pessoas na medida que explica a realidade a partir da ação histórica na qual essas pessoas participam.

Isso parece razoável no estudo da educação atual.

Problemas como os de disciplina, da organização curricular, da administração, da avaliação, da mútua interferência escola-comunidade, entre tantos outros, podem ser vistos através da força convincente de seu modo imediato de aparecer. Mas podem ser apreendidos em seu vir-a-ser. Se não quisermos reduzir a análise da disciplina, por exemplo, à sua empiria, e necessitarmos ampliar o estudo, cabe a nós desenvolver uma reflexão epistemológica fornecedora de referências apropriadas à tarefa.

Podemos, por outro lado, escolhê-las aleatoria e a-historicamente, ou simplesmente trazer à tona pré-conceitos largamente difundidos como sabedoria ou senso comum. Podemos, entretanto, decidir colocar essas categorias sob rigoroso crivo, averiguar sua gênese. Podemos ainda construir novas referências através de estudos comparativos, tão ao gosto dos historiadores. Efetivamente, o estudo da formação das categorias ou da busca de indicativos através de analogias que nos mostrem a singularidade dos problemas e dos processos históricos em que eles aparecem, nos propiciam um nível de conceituação muito mais rigoroso e mais sistemático, porque muito mais rigoroso e mais sistemático, porque histórica e radicalmente crítico. Assim, por exemplo, o estudo da estruturação dos cursos noturnos para operários, existentes na Biblioteca Pública de Pelotas desde o final do século passado, podem ser heurísticos para nossos estudos sobre a relação trabalho e educação, na medida em que potencializam nossa capacidade de ver como as pessoas daquela época já se colocavam essa relação e lhe davam encaminhamento. Podemos, nessa forma de estudo, definir um leque enorme de relações que foram parte essencial daqueles cursos e que para nós, hoje, se tornam indicações a potencializar nossa sensibilidade para a realidade que nos preocupa e que queremos explicar.

De forma similar, um estudo que procura averiguar a formação das escolas entre os colonos alemães da região missioneira, discriminar historicamente as práticas sociais, o peso da ideologia católica e das raízes culturais germânicas nas opções daquela gente, torna-se potenciador da explicitação de problemas históricos atuais fortemente interferentes na vivência escolar. Essa riqueza epistemológica também nos é fornecida por colegas que tratam do positivismo na conformação das escolas do Rio Grande do Sul, das singularidades da formação prática dos professores, potenciada ou não pelo ensino pedagógico formal, etc.

Parece-nos, enfim, que à História da Educação cabe tanto estudos genéticos quanto estudos que contraponham comparativamente processos educacionais distintos que mostrem as especificidades históricas de ambos.

Num e noutro caso, entretanto, a referência radical é a realidade atual e os problemas que nos são colocados contemporaneamente.

## 2) Marx - indicações metodológicas

A proposição de trabalhar com as possibilidades da concepção dialética para a História da Educação nos remete de imediato à Marx. Há textos marxianos a partir dos quais pode-se propor e qualificar uma prática historiográfica similar a esta que acabamos de considerar. Decidimos aproveitar um deles – os **Grundrisse**, elaborado por Marx em um momento

que parecia apostar nas categorias da economia política como chave para deslindar os enigmas colocados pela burguesia na condução da história européia e mundial de meados do século passado. Enquanto expunha o processo geral de produção em seus quatro momentos interdependentes - produção, distribuição, troca e consumo - e bem antes de entrar no capítulo do dinheiro, Marx resolve dedicar algumas páginas à explicitação do método.

“el resultado ao que llegamos - diz ele - no es que la producción, la distribución, el intercambio y el consumo sean idénticos, sino que constituyen las articulaciones de una totalidad, diferenciaciones dentro de una unidad”

E conclui o raciocínio:

“Entre los diferentes momentos tiene lugar una acción recíproca. Esto ocurre siempre en todos los conjuntos orgánicos”<sup>1</sup>.

A seqüência passa a privilegiar as clássicas considerações sobre o método da economia política, que começa esclarecendo o ponto de vista a partir do qual está considerando um país - “*desde el punto de vista económico-político*”<sup>2</sup>. No parágrafo seguinte, fazendo o mesmo tipo de esclarecimento, cita:

“Parece justo comenzar por lo real y lo concreto, por el supuesto efectivo; así, por ej., en la economía, por la población que es la base y el sujeto del acto social de la producción en su conjunto”<sup>3</sup>.

O texto, portanto, considera a sociedade a partir das relações econômicas, utilizando as categorias apropriadas para focalizar essas relações. Ele se refere às categorias quando cita aquela metáfora entre a anatomia da sociedade e a do macaco, afirmando que a forma mais recente de sociedade dá a chave para entender as formas anteriores; mais especificamente, a sociedade com formas de relações de trabalho mais desenvolvidas permite entender as anteriores menos desenvolvidas. E Marx acrescenta:

---

<sup>1</sup> MARX, Karl. Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse); 1857-1858, 14 ed..Mexico, Siglo XXI, 1986, p. 20.

<sup>2</sup> IDEM, p. 20

<sup>3</sup> IDEM, p. 21.

“Pero no ciertamente ao modo de los economistas, que cancelan todas las diferencias históricas y ven la forma burguesa en todas las formas de sociedad”. E continua: “Se puede comprender el tributo, el diezmo, etc., cuando se conoce la renta del suelo. Pero no hay por qué identificarlos. Además, como la sociedad burguesa no es en sí más que una forma antagónica de desarrollo, ciertas relaciones pertenecientes a formas de sociedad anteriores aparecen en ella sólo de manera atrofiada o hasta disfrazadas. (...) Ellas pueden contener esas formas de um modo desarrollado, atrofiado, caricaturizado, etc., pero la diferencia será siempre esencial”<sup>4</sup>.

Sobre o historicismo ele também é claro:

“La así llamada evolución histórica reposa en general en el hecho de que la última forma considera a las pasadas como otras tantas etapas hacia ella misma, y dado que sólo en raras ocasiones, y en condiciones bien determinadas, es capaz de criticarse a sí misma - aquí no se trata, como es natural, de una época de decadencia - las concibe de manera unilateral”<sup>5</sup>

Sobre a contingência das categorias, assim ele se pronuncia:

“Como en general en toda ciencia histórica, social, al observar el desarrollo de las categorías económicas hay que tener siempre en cuenta que el sujeto - la moderna sociedad burguesa en este caso - es algo dado tanto en la realidad como en la mente, y que las categorías expresan por lo tanto formas de ser, determinaciones de existencia, a menudo simples aspectos de esta sociedad determinada, de este sujeto, y que por lo tanto, aun desde el punto de vista científico, su existencia de ningún modo comienza en el momento en que se comienza a hablar de ella como tal”<sup>6</sup>

Caberia, em outros momentos, nos demorarmos na evocação de outros textos marxianos, como aqueles que expõem os fundamentos de Marx e de Engels para a crítica do materialismo mecanicista de Feuerbach, ou como os que tratam da alienação e da emancipação humana produzidas historicamente. Poderíamos, nessa mesma perspectiva, estudarmos textos de

---

<sup>4</sup> IDEM, p. 26-7.

<sup>5</sup> IDEM, p. 27.

<sup>6</sup> IDEM, p. 27.

outros pensadores marxistas que diversificam e aprofundam teses marxianas, europeus e brasileiros.

Para além dos estudos dos referenciais gerais, precisaremos, em outras ocasiões, analisar as possibilidades metodológicas emergentes nos textos e nas exposições que têm sido debatidas em nossa Associação, e, sem melindres, aquilatar a qualificação e as contingências das nossas pesquisas. O texto acima, entretanto, parece-nos suficiente para iniciar o debate e aprofundamento que a ASPHE se propõe realizar.

Convém um último esclarecimento. A visão aqui explicitada não é compartilhada, evidentemente, por todos, nem epistemologicamente e muito menos naquilo que pressupõe como prática histórica, precisamente porque o “locus” a partir do qual cada sujeito percebe, intui, reflete, pensa, explica, *conhece*, enfim, é singular, radica em experiências diferenciadas. Os processos sociais que estes sujeitos, com sua particular forma de vida e de pensamento ajudam a constituir, por outro lado, permitem-nos também diferenciar socialmente suas práticas, suas vivências. Se esta última determinação nos aproxima das taxionomias, a irredutível singularidade sempre presente na elaboração cognitiva relativiza as generalizações ao seu contexto histórico de produção.

O acento maior nas relações imediatas e mais próximas ou nas determinações mais gerais do processo histórico têm aparecido como o dilema.