

## **MARXISMO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COM EDWARD PALMER THOMPSON: NECESSÁRIAS REFLEXÕES PARA INVESTIGAÇÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR**

Gabriel Rodrigues Daumas Marques<sup>1</sup>  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ

## **MARXISM AND EDUCATION HISTORY WITH EDWARD PALMER THOMPSON: NECESSARY REFLECTIONS TO INVESTIGATE SCHOOL CULTURE**

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo discutir o suporte teórico fornecido pelo materialismo histórico e dialético ao dimensionar problemas, fontes e perspectivas voltadas para as investigações sobre o processo de escolarização e as culturas escolares. Discorre acerca das contribuições do marxismo para as pesquisas em História da Educação, dialogando mais especificamente com as obras e categorias de Edward Palmer Thompson, destacado historiador inglês do século XX, que entendia a importância do marxismo para as pesquisas acadêmicas e as lutas sociais. É realizado um diálogo com a obra do próprio E. P. Thompson e com as produções de Luciano Mendes de Faria Filho e outros historiadores da Educação, o que permitiu identificar: a atualidade do referencial teórico abordado e sua possibilidade de enriquecimento para as investigações no campo; a pertinente apropriação dos conceitos de cultura e experiência; e a interpretação da história enquanto contexto, processo e movimento como ferramenta teórico-metodológica. Por fim, entende-se que as pesquisas amparadas pelo marxismo possuem comprometimento político e podem produzir conhecimento a serviço da humanidade.

**Palavras-chave: Edward Palmer Thompson, marxismo, cultura escolar.**

### **ABSTRACT**

The present work aims at discussing the theoretical support provided by historic and dialectic materialism to dimension problems, sources and perspectives related to investigations on schooling process and school cultures. It talks about the contributions of Marxism to the investigations on History of Education, and establishes a dialog specifically between Edward Palmer Thompson's works and categories. Such author, a prominent twentieth century English historian, understood the significance of Marxism to academic researches and social struggles. Other

---

<sup>1</sup> Professor de Educação Física das redes municipais de Macaé-RJ e do Rio de Janeiro; Mestre em Educação pelo PPGE-UFRJ.

researchers are included, as Luciano Mendes de Faria Filho and other historians of education's productions. This methodology allowed us identify: the contemporariness of the theoretical framework discussed and its possibility to enrich research in the field; the pertinent appropriation of concepts of culture and experience; and the interpretation of history as context, process and motion while a theoretical and methodological tool. Finally, it is seen that researches supported by Marxism have political commitment and may produce knowledge in the service of humanity.

**Key-words: Edward Palmer Thompson, Marxism, school culture.**

## Introdução

A pesquisa em História da Educação em nosso país tem conquistado significativos avanços em programas de pós-graduação e se consolidado a partir da circulação de suas produções, com eventos internacionais, nacionais e regionais. Dessa maneira, aprofunda-se a oportunidade de visualizar e aprofundar questões, debates, reflexões, convergências e divergências inerentes ao campo, que podem e devem se expandir para contribuir com a produção do conhecimento que possibilite avanços científicos compartilhados com o conjunto da sociedade. A circulação de artigos em periódicos e eventos da área, além da presença enquanto disciplina nos programas propicia ricas trocas entre pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação.

O percurso desse trabalho tem início nas leituras e discussões para investigações e relacionamentos entre práticas, dinâmicas, tensões e conflitos ocorridos no cotidiano escolar; o fomento de debates entre a cultura escolar direcionada aos corpos infantis em instituições educacionais da antiga capital da República; e ampliação das discussões acerca da história da Educação do Corpo e do ensino de Educação Física, cujo *estudo da arte* identificou um mapeamento dessa produção e pôde apresentar alguns caminhos (MARQUES, 2009).

Com o desafiador objetivo de dimensionar problemas, fontes, perspectivas e referencial teórico, o presente trabalho discute o suporte teórico do materialismo histórico e dialético enquanto método de análise, focalizando as contribuições do

**Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.**

historiador inglês Edward Palmer Thompson para uma história social da escolarização. Buscam-se importantes questões, reflexões, categorias e pesquisas trabalhadas por Luciano Mendes de Faria Filho e demais autores do campo da História da Educação acerca do historiador supracitado, discorrendo acerca do processo de escolarização, das amplas relações entre culturas escolares e contexto político e do frutífero diálogo entre Marxismo e História da Educação.

### **Marxismo e História da Educação: um diálogo pertinente e necessário**

Antes de discorrer sobre as contribuições do historiador inglês no que tange à experiência e à cultura, Faria Filho & Bertucci (2009) caracterizam o contexto do campo no qual estão incluídos. Apresenta-se um crescimento espetacular da produção em história da educação em nosso país, uma ampliação de fontes e objetos a serem pesquisados bem como uma conquista de respeitabilidade acadêmica, inserindo tal panorama num conturbado contexto em que o trabalho docente é precarizado e a formação das novas gerações de pesquisadores(as), acelerada. A reflexão sobre o método em história da educação é advogada pelos autores, que crêem ser esta uma das maneiras de continuamente refazer as perguntas e permanentemente reconstruir objetos de pesquisa. A tradição marxista – que tem sido diluída, desfigurada, descaracterizada, deixada em outros planos ou mesmo abandonada, em minha avaliação, diante de defesas como a do fim da história e de idéias pós-modernas – é então revisitada

(...) em um momento em que os horizontes políticos de nossas interrogações e produções acadêmicas e de nossas ações políticas parecem fadadas ao descrédito, lembrar Thompson, é recolocar no centro de nossa preocupação o engajamento da história na política e na justificação ou na crítica das formas de dominação e controle a que estamos sujeitos (idem, 2009, p. 11)

Adiciono a importância de intervirmos e nos engajarmos sob a perspectiva de sujeitos históricos, destacando que o marxismo jamais pode ser entendido enquanto

**Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.**

um dogma muito menos tomar um caráter messiânico. Pelo contrário, deve ser uma força viva e em constante transformação, interpretando e intervindo na realidade concreta, cujas características fundantes do modo de produção capitalista partem da propriedade privada dos meios de produção e da exploração da força de trabalho. Ao desempenhar na história um papel eminentemente revolucionário, conquistando o poder e superando relações feudais e patriarcais, a burguesia invadiu todo o globo, submeteu o campo à cidade, centralizou os meios de produção, concentrou a propriedade em poucas mãos, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que todas as gerações passadas em conjunto, estabeleceu a livre concorrência, organizou-se social e politicamente de maneira correspondente. Enfim, criou o mundo à sua imagem e semelhança. Por outro lado, com seu desenvolvimento, ocorre também o desenvolvimento do proletariado, classe dos operários modernos que só pode viver se encontrar trabalho. Essa classe explorada começa sua luta contra a burguesia desde quando nasce. Inicialmente, de maneira isolada, mas posteriormente se unindo aos trabalhadores da mesma fábrica, do mesmo ramo ou de uma mesma localidade. Algumas vezes os trabalhadores obtêm conquistas e triunfos, mas o verdadeiro resultado é a união cada vez maior enquanto classe. Até hoje, todos os movimentos históricos têm sido de minorias para beneficiar minorias; o movimento proletário é o movimento da imensa maioria em proveito da imensa maioria (MARX & ENGELS, 1848). Pautar-se pelo paradigma marxista é identificar-se com a necessidade de superação dessa formação socioeconômica – capitalista –, o que exige um comprometimento político. Tambara (2005) explicita que na última década do século XX ocorre um decréscimo no uso de referenciais teórico-metodológicos com vinculação marxista, constatação que converge com a importância de revisitarmos o marxismo.

Ao contextualizar os embates interdisciplinares entre história e sociologia, Sonia Regina de Mendonça (2009) debate a contestação do “império” da história como “a” disciplina científica por excelência por conta de inúmeras outras emergirem no campo das ciências sociais, situação que forçou a ampliação de seu fosso, sintetizando algumas tensões importantes principalmente a partir das formulações

**Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.**

de Durkheim até apresentar uma instigante questão a ser enfrentada: como o mundo social é percebido e qual a *teoria do conhecimento* que explica o fato de percebermos o mundo como organizado? São apontadas as críticas tanto aos *objetivistas* – para quem os fatos sociais só podem existir na realidade caso sejam mensurados objetivamente – quanto aos *subjetivistas* ou espontaneístas – opositores das leis históricas, se armando a partir do primado da intuição ou do sujeito. Para ela, a maioria dos conceitos é construída a partir das necessidades de determinadas polêmicas, sendo *conceitos históricos*, necessitando a ciência perceber que ela somente registra sob a forma de leis tendenciais um certo jogo de forças, mas não uma lei eterna. Afirma-se a importância de estudar e conhecer a *totalidade e seus conflitos* para que possamos falar, estudar e conhecer o social, assumindo que o *fato científico se conquista, constrói e se comprova* em qualquer disciplina, necessitando rechaçar tanto o empirismo – que reduz o ato científico a uma mera prova – quanto o convencionalismo, que só se opõe aos preâmbulos da construção.

Segundo a autora, pode-se discordar do princípio comungado por Marx de que os modelos econômicos não deveriam ser separados de suas realidades sociais e institucionais para que fossem úteis à análise histórica, todavia é imprudente negligenciar a prática deste intelectual, cuja contribuição é de extrema relevância para a construção de muitas das perguntas para as quais somos atraídos enquanto pesquisadores. O capitalismo se constitui pela exploração de classe embora não se resuma a um mero sistema de opressão de classe, visto que as exigências mercadológicas e a mercantilização da própria vida submetem o conjunto da vida social. “Com Marx e Gramsci, aprendemos que tudo é histórico, porque tudo é político e tudo é político, posto que cultural” (MENDONÇA, 2009, p. 39). Entrelaçando história, política e cultura, percebe-se o uso da categoria de totalidade, presente nos pressupostos teóricos de Karl Marx e Friedrich Engels, erguidos sobre os pilares do materialismo histórico, do materialismo dialético e da crítica à economia política. Portanto “a percepção do mundo subjetivo e do mundo concreto deve ser

compreendida de maneira dialética e que tem como partida o mundo sensível e a ele retorna depois de enriquecido de múltiplas determinações elaboradas no relacionamento com a realidade concreta” (TAMBARA, 2005, p. 16).

## O historiador inglês

Em nosso entendimento, a obra e a própria militância de Edward Palmer Thompson vão ao encontro dos postulados teórico-metodológicos acima mencionados. Apresentadas essas reflexões iniciais, podemos robustecer o diálogo com o historiador inglês. O investimento teórico de pesquisadores britânicos e seu engajamento em lutas sociais e políticas de seu tempo impulsionou as pesquisas sobre os grupos sociais, a formação das classes nas sociedades pré e pós-industrial, as disputas entre tradições, valores e culturas etc. A análise de relações entre estruturas sociais e ações humanas, indivíduo e sociedade e as conseqüentes relações de força entre necessidade e liberdade é buscada por meio de questões como a cultura popular e o cotidiano das classes operárias e pobres. Nos anos 1960, é esse o novo quadro de novos objetos e novas temáticas de pesquisa dos historiadores marxistas em plagas da Rainha Vitória. Além de Thompson, autores como Hoggart, Raymond Williams, Eric Hobsbawn, Christopher Hill e Perry Anderson publicaram importantes trabalhos teóricos, cuja historiografia é posteriormente identificada como *history from below*, história produzida pelos “de baixo” e analisada sob a perspectiva do movimento de “baixo para cima”, que demonstra um enfrentamento ao que poderíamos chamar de história dominante. A história social é direcionada para que sejam enfocadas, além das tradicionais dimensões econômicas e políticas, as dimensões sócio-culturais em um momento histórico singular, recolocando a política no interior do social e o social no interior da política e denotando a cultura como campo de lutas e arena das disputas de classe (SCHUELER, 2007).

Nascido em 3 de fevereiro de 1924, em Oxford, E. P. Thompson cresceu em um ambiente bastante agitado no que diz respeito às atividades culturais e políticas

Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.



da família. Coursou História entre 1940 e 1945, mesma época em que se filiou ao Partido Comunista inglês, embora sua relação com idéias socialistas e o movimento comunista fosse anterior. Durante mais de 20 anos atuou com educação de jovens e adultos trabalhadores, provenientes das classes médias baixas e dos setores de trabalho industrial e comercial mais empobrecidos. Produziu sua obra jornalística, participando em jornais e revistas comunistas, iniciando reflexões sobre a história econômica, social e cultural dos trabalhadores ingleses entre os séculos XVII e XVIII, possuindo interesse sobre o homem e suas múltiplas dimensões ontológicas, valorizando a cultura, os costumes, as tradições, os valores morais e as histórias das pessoas comuns (idem).

Em 1963, Thompson se consagra consideravelmente como historiador após publicar *A formação da classe operária inglesa*, que para muitos historiadores é um marco na historiografia contemporânea. No próprio prefácio do livro, uma firmeza na caracterização de classe é apresentada:

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. Ademais, a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica. Como qualquer outra relação, é algo fluido que escapa à análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura. (...) A relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais (THOMPSON, 1987, p. 9-10, *grifos do autor*).

A passagem acima alavancou dissonâncias entre os historiadores sociais e também entre os marxistas. Suas fontes de pesquisa não foram convencionais, compreendendo campos como tradições religiosas, rituais, baladas, ameaças anônimas, danças, bandeiras, não se restringindo aos sindicatos e organizações socialistas, desvendando o “fazer-se” da classe operária inglesa. Ao passo que estabelecia o caráter coletivo da experiência de exploração e opressão dos trabalhadores ingleses, forneceu espaço para que fossem afloradas as experiências individuais de artesãos e trabalhadores não-qualificados (CARMO, 2007).

Os argumentos de Thompson buscavam destruir as teses de setores que negavam a existência de classes assim como criticar as correntes marxistas que julgavam a classe trabalhadora enquanto medida matemática. Em sua perspectiva, ao constituir uma relação histórica, a classe “resulta da interação de alguns homens e mulheres em experiências comuns e partilhadas, na quais sentem e articulam interesses entre si, em oposição e contra outros homens cujos interesses diferem e se antagonizam” (SCHUELER, 2007, p. 9). Tais experiências são determinadas em grande medida pelas relações de produção sobre as quais nasceram os sujeitos, todavia a consciência de classe transcende tais relações, resultando de formas como as experiências foram tratadas em termos culturais, no interior de tradições históricas, valores, idéias e formas institucionais.

Em *As peculiaridades dos ingleses*, debateu e estremeceu relações com Perry Anderson, por conta das diferenças de interpretação histórica, já que Thompson defende que sejam consideradas a tradição radical e a experiência histórica específica da classe operária em formação (CARMO, 2007). Em *A miséria da teoria*, enfrenta o estruturalismo e o funcionalismo predominantes no campo dos estudos materialistas, fortemente influenciados por Louis Althusser. À luz do materialismo histórico, Thompson entende que pensamento e ser habitam um único espaço, construindo a nós mesmos e é a partir desse espaço que se constrói o saber histórico. Os fatos necessitam de método; o historiador procura a evidência histórica não para revelar seu significado, mas para ser interrogado por mentes treinadas na desconfiança atenta. Os fatos não são de todo maleáveis, mas não falam por si e precisam da interrogação (THOMPSON, 1981). Afirma de maneira positiva o marxismo e o materialismo como uma importante teoria e uma prática necessárias às pesquisas acadêmicas e às lutas políticas. Defendia a importância do *sujeito histórico*, determinado e formado pela experiência e atuante nas relações históricas de acordo com suas possibilidades e reclamava o diálogo entre teoria e prática, epistemologia e empiria:

A sua opção teórica pelo materialismo histórico era confrontada, numa perspectiva dialética, com o material de pesquisa e as evidências históricas reais. Assim, o diálogo entre a teoria e a empiria tornava-se uma necessidade imperativa para uma

**Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.**



produção histórica atenta ao rigor epistemológico, mas, ao mesmo tempo, aberta aos enigmas da história. Os processos históricos eram encarados a partir de seus contextos e de seus movimentos (SCHUELER, 2007, p. 13-14).

Aqui, um quesito importante a ser mencionado e ressaltado refere-se à dinâmica conjuntural dos Estados socialistas, que no período já se encontravam sob a égide stalinista, cujas práticas se defrontam abismalmente com os pressupostos marxistas da sociedade socialista como primeira fase da sociedade comunista. “O stalinismo não foi negligente em relação aos crimes, ele gerou crimes” (THOMPSON, 1981, p. 156). O stalinismo é o período de uma ditadura pessoal de Stalin, que enxergava as pessoas como suporte de estruturas e a história como um processo sem sujeito.

Pude reconhecer a materialização de sua opção teórico-metodológica pela história construída pelos “de baixo”, a partir da leitura de alguns dos *Estudos sobre a cultura popular tradicional* contidos em *Costumes em Comum*. O exame da relação entre o que denomina por “gentry” – tendencialmente associada com a terra – e “os trabalhadores pobres”, agrupando miseráveis, pequenos camponeses, artesãos rurais etc., dois termos considerados vagos pelo autor, é a tônica do capítulo *Patrícios e Plebeus*, que gira em torno dos pólos e de sua relação mútua, passando por cima do que se coloca como intermédio entre eles – comércio, manufatura, império do além-mar etc. A maioria dos historiadores oficiais buscava suas fontes nos arquivos da *gentry* ou da aristocracia, identificando-se com o cavalgar dos cães de caça ou comparecendo a sessões do tribunal. Entretanto, Thompson visa reconstruir o século XVIII de maneira menos tranqüila, encontrando as tensões como o grave pauperismo rural, por meio da realização de danças, de procissões, de atividades religiosas, das ações das “turbas” etc. (THOMPSON, 1998).

Em *Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial*, de maneira envolvente, discorre sobre a difusão do relógio e até que ponto esta foi o sintoma de uma nova disciplina e exatidão burguesa. Anteriormente, a medição do tempo encontrava-se relacionada aos processos familiares no ciclo do trabalho ou às tarefas domésticas; a imagem do relógio se expande enquanto avança o século

XVII, regulando novos ritmos da vida industrial, conferindo prestígio ao seu dono até tomar conta do universo. Como ferramentas de disputas, acompanham-se folhetos vitorianos e pregações contra a chamada Santa Segunda-Feira e a ociosidade dos artesãos. De maneira correlata, Thompson se preocupa com a percepção do tempo em seu condicionamento tecnológico e com a medição do tempo como meio de exploração da mão-de-obra, focalizando a disciplina de trabalho e percebendo que a administração de sociedades industriais maduras é pautada por uma demarcação entre “trabalho” e “vida” (idem).

Consideramos importante apresentar esse breve panorama sobre a biografia e algumas posições de Thompson para iniciar uma familiarização, já que sua contribuição tem sido adotada e analisada por historiadores da educação.

### **As Culturas Escolares diante das Contribuições de E. P. Thompson para a História da Educação**

Retomando a Faria Filho & Bertucci (2009), que identificam a contribuição thompsoniana de articular estrutura e processo na história para enveredar sobre as temáticas da experiência, da cultura e da história da escolarização, aparece a seguinte defesa: a estrutura determina a ação e a consciência humana e, concomitantemente, a história não é predeterminada, mas a ação criativa dos homens e mulheres que fazem história, importando em última instância ao historiador entender o processo histórico. Tal defesa possui pertinência e fornece suporte para que sejam analisadas as transformações durante a transição de uma sociedade sem escolas para sociedades contemporâneas consideravelmente escolarizadas: a história do processo de escolarização. Eles consideram que a escola exerce atividades de apropriação, reorganização, desestruturação e desqualificação em relação a formas anteriores de produção cultural da pessoa educada.

A ação humana ocorre em contextos culturais densos e conflituosos, jamais vazios. A partir da articulação entre o sujeito e a vida social, o “reconhecimento dos

**Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.**

sujeitos como reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história” (idem, p. 13) é implicado pela noção de experiência, cujo estudo, por sua vez, permite relacionar estrutura e processo na história. Situam-se no interior de uma tradição historiográfica que possibilita estudar o processo de escolarização mais amplamente, estabelecendo elos entre processos e políticas relativos à “organização” de redes e de instituições; o entendimento da ação escolar não apenas intra-muros, mas divulgando e legitimando identidades, competências e modos de vida; uma forma escolar que possui especificidade de socializar infância e juventude; e o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares. Na abordagem da cultura escolar em ação, pode-se interpretar a escola enquanto produtora de sujeitos, onde as dimensões formativas intimamente relacionam-se ao conjunto das experiências dos sujeitos e que claramente estão envolvidas por relações de conflito:

(...) uma história da educação que negligencie a história das tradições e dos costumes que conformam as práticas formativas, que tensionam com as práticas escolares e são com elas combinadas, estará deixando de lado uma dimensão que diz respeito ao núcleo do processo de escolarização. (...) A irrupção cotidiana das culturas dos pobres no interior da escola demonstra, por outro lado, a incapacidade dos imperativos escolares em silenciar a ação dos sujeitos a quem eles pretendem conformar (FARIA FILHO & BERTUCCI, 2009, p. 16).

É interessante discorrermos acerca de duas das categorias com as quais mais dialogamos ao longo desse trabalho, a saber, cultura escolar e escolarização. A primeira, que tem freqüentado sistematicamente o vocabulário dos historiadores da educação e enriquece de forma substantiva o panorama da pesquisa histórico-educacional no Brasil. Faria Filho (2008) considera pertinente sua utilização por avaliar ser “uma importante ferramenta para entendermos a escola, sua afirmação social e suas relações com as demais instituições sociais. (...) pode ser uma boa maneira de estudarmos as *sociedades contemporâneas* a partir de uma de suas instituições-chave: a escola” (idem, p. 136, *grifos do autor*). Também amplia sua definição:

Em texto recente, a categoria cultura escolar foi por mim explicitada como sendo a “forma como são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as

sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares” (Faria Filho, 2007). Penso hoje, que, apesar de pertinente, esta definição representa apenas uma das dimensões da cultura escolar. A ela é preciso que agreguemos uma outra que se refira aos modos e às categorias simbólicas de classificação que regulam a vida social, em cuja produção e difusão a escola cumpre um papel fundamental (FARIA FILHO, 2008, p. 139).

Já o termo escolarização é entendido em um duplo sentido e totalmente relacionado. O desígnio do estabelecimento de processos e políticas relativos à organização de uma rede ou redes institucionais; e a produção de representações que possuem na escola o local elementar de articulação e divulgação de sentidos e significados. Um terceiro sentido é apresentado: o ato ou efeito de tornar escolar. Essas questões incitam indagações acerca dos imperativos escolares, permitindo que “a escola funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – a escola – está situada” (idem, p. 142).

Taborda de Oliveira (2008) considera importante que tomemos a escola como locus de produção-circulação-reprodução cultural, sendo um local de conflitos. Um arcabouço de conceitos, noções, premissas e hipóteses capazes de destinar à escola protagonismo na organização da cultura pode ser localizado nas obras de Thompson, cujo aprofundamento a partir de suas originais contribuições pode revigorar os debates referentes à história, à história da educação, à historiografia, à própria pesquisa em história da educação, mais particularmente acerca das culturas escolares. Também considera que a materialidade da tensão entre processo e estrutura, indivíduo e determinação histórica, ideologia e cultura têm sido negligenciada na recente produção da historiografia brasileira, reavivando problematicamente a história das mentalidades.

É considerado fundamental o papel cumprido pelos movimentos de educação popular em nosso país, que contribuíram para reinventar a escola ao denunciar seu engajamento na manutenção e reprodução das injustiças estruturais da sociedade. Nesse quesito, há um aspecto relacionado ao método de extrema relevância: a relação de nossos estudos de culturas escolares com a conjuntura social, política,

econômica e cultural. Estabelecer os elos entre o micro e o macro de maneira comprometida é uma posição política:

Entre nós, no Brasil, vai-se estabelecendo a idéia de que a história da cultura significa um momento em que, em nossa historiografia educacional, entramos na “caixa preta” da escola e que, com isso, estamos superando uma historiografia da educação excessivamente preocupada com a política educacional. Na verdade, o movimento não precisa ser assim. O imperativo que alguns de nós, historiadores da cultura escolar, estamos seguindo é outro, e é, ele também, político. *A nossa preocupação é com a sorte da escola pública, e este é um problema essencialmente político.*

(...) o processo de escolarização, as culturas escolares não são um pressuposto, elas são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola. (...) o processo de reprodução da cultura escolar é, também, o de sua transformação.

(...) as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas (e reconstruídas) nas experiências e nas práticas escolares. (...) *pensar as culturas escolares é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas nas quais estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização.*

(FARIA FILHO & BERTUCCI, 2009, p. 17-18, *grifos meus*).

Articular o movimento interno de cada unidade escolar analisada em relação ao contexto social que extrapola seus muros é ímpar para um possível programa para a história das culturas escolares baseada na perspectiva de Thompson, assim como relacionar à lógica que preside a organização escolar em termos locais, nacionais e internacionais e reportar-se à história de vida e profissional dos diferentes sujeitos que vivenciam o interior dessas culturas e ao movimento das finalidades socioculturais nas sociedades da escolarização. “As culturas escolares como processos vivos precisam estar encarnadas naqueles indivíduos que as fazem, pensam e sentem e esses indivíduos em seus grupos e/ou classes diante dos quais e com os quais constroem a sua história” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2008, p. 155). O mesmo autor chama atenção para que se enfrente a questão dos limites e conseqüências de comportamentos isolados, explicitando que quando um sujeito não segue *pari passu* o que se encontra prescrito, tal atitude não necessariamente se configura como um abalo na norma ou no padrão desejado de conduta tampouco uma forma de resistência. Recorrendo a Thompson, defende a noção cristalina de que os sujeitos possuem consciência de que são objeto de abuso

ou dominação e que tal consciência não é predicado de vontades individualizadas, mas de perspectivas coletivas e classistas dos que se opõem às tentativas unilaterais de conformação. Estudos sobre a história do currículo e das disciplinas escolares têm partido dessa perspectiva.

Freqüentemente, Thompson lembra que todo significado é um significado-dentro-de-um-contexto ao propagar que a história é uma disciplina do contexto e do processo. Enquanto não são mudadas as estruturas, velhas formas podem expressar novas funções ao mesmo tempo em que velhas funções podem se expressar em novas formas. Com isso, contundentemente Taborda de Oliveira (2008) assinala que

A história das culturas escolares só pode ter relevância a partir de uma análise sincrônica que considere as peculiaridades dessa cultura e o seu contexto, as finalidades socioculturais da escola, bem como as formas como diferentes grupos concebem e se aproximam da problemática da escolarização; mas também diacrônica, ao tentar captar permanências e transformações que possam ser caracterizadas como definidoras de mudanças consolidadas naquelas culturas. Particularizar a análise de diferentes culturas escolares é compreendê-las como possibilidade em relação com a dinâmica de organização da cultura, de luta cultural. Daí o “perigo” daqueles estudos excessivamente particularizados, fragmentados, individualizados. De certa forma, na senda deixada pela crítica às perspectivas excessivamente rígidas e/ou ideológicas sobre a escolarização, com o conseqüente enaltecimento da dimensão cultural, inverteu-se a unilateralidade da análise. Perdeu-se com isso de vista a noção de processo e reduziu-se o conflito da dimensão política para uma dimensão microscópica de luta por “um lugar ao sol” (idem, p. 161-162).

Uma dupla lição é fornecida por Thompson: inscreve os fenômenos históricos no contexto das possibilidades do seu desenvolvimento, em função das expectativas de diferentes grupos sociais; localiza como as práticas culturais que implicariam desobediência manifesta ou velada do *status quo* seriam sistematicamente combatidas pelos guardiões da moral da boa sociedade. Para realizar história das práticas escolares, o pesquisador deve desvencilhar-se de juízos preestabelecidos que reforçam esquemas interpretativos problemáticos. Por ter se preocupado em definir a cultura em termos de conflito, a experiência passa a ser fundamental, haja visto que pessoas e grupos desenvolvem uma perspectiva de reciprocidade na defesa de interesses e expectativas. Somos impelidos a considerar a tensão entre formas de dominação e resistência a essas formas, em termos de luta hegemônica.



Os indivíduos participam dessa luta na arena da escolarização, omitindo ou aderindo, resistindo ou conformando, mas estão situados, sendo sua situação da classe e da história dessa classe (ibidem).

Faria Filho e Bertucci (2009) afirmam que “a escola pode ser entendida como produtora e produto da sociedade capitalista, sociedade moldada, em diferentes graus, por uma gama extensa e variada de sujeitos sociais, individuais e coletivos” (idem, p. 18-19). Aqui o debate adquire, a meu ver, uma centralidade no que diz respeito às contribuições para nossas pesquisas sobre as culturas escolares. Metaforicamente, usaria um organograma para demonstrar as relações imbricadas. A escola estaria no centro, reunindo ao seu redor e em seu interior diferentes sujeitos, como professores, estudantes, funcionários, comunidade etc. Tais sujeitos articulam-se de variadas maneiras, fazendo fluir, dialogar, enfrentar, manifestar, escamotear, criar, recriar interesses econômicos, culturais, políticos e sociais. Ainda nesse trabalho, os autores apresentam uma pauta de investigações norteada pelo tempo escolar, incluindo: o que são, quais são e como são os *tempos escolares*? Quais as diferenças de gênero relacionadas às brincadeiras e ao trabalho de maneira geral? Como relacionar os fracassos escolares à emergência de uma nova experiência desse tempo escolar? Há choques entre as gerações e as idades geracionais? Como a vida passa a ser racionalizada? Ocorrem conflitos entre o tempo escolar e o conjunto dos tempos sociais experimentados pelos sujeitos? São todas questões pertinentes que nos instigam e cujas reflexões ratificam que a “intensificação e legitimação dos tempos escolares trazidas pelo processo de escolarização perpassam o conjunto da sociedade, e não apenas dos tempos sociais” (ibidem, p. 21).

Sintetizando, é extremamente relevante estabelecer as mediações entre a escola, a cultura dos intelectuais e as experiências de baixo. Precisamos buscar a educação que se faz nas relações sociais, extrapolando os limites da escola e da sala de aula e conjugando a ação escolar junto com as demais instituições sociais na formação dos sujeitos. Thompson apresenta uma radical crítica à escola, que

pode potencializar a possibilidade de pensar em uma outra escola, onde o mestre também seja um aprendiz e dialogue de maneira mais aberta e menos preconceituosa com as experiências de alunos a alunas (ibidem).

Em outra investida, Faria Filho (2005) dialoga com o historiador inglês para enriquecer as pesquisas que utilizam a legislação escolar como fonte, explanando ser fundamental relacionar toda a prática legislativa e seus produtos com as relações sociais mais amplas nas quais estão inseridas e as quais contribuem para produzir. Igualmente importante para uma interface entre o campo jurídico e o campo pedagógico no Brasil é referir-se à forma como o poder judiciário se relaciona com a legislação de ensino, qual o papel da prática judiciária na interpretação da lei ou como guardião da garantia da legalidade. A lei enquanto ordenamento jurídico requer o diálogo com uma tradição e as relações com outras tradições e costumes, possuindo uma lógica em funcionamento e precisando ser legítima e legitimada. A lei como linguagem propicia analisar a retórica legislativa e sua força na conformação de um discurso sobre a educação. Já em relação à lei como prática ordenadora das relações sociais, o autor fragmenta arbitrariamente dois momentos: o da *produção* e o da *realização* da lei; e resgata a um só tempo o caráter político e histórico da legislação e os sujeitos responsáveis por essa intervenção social. Aborda que no Brasil recém-liberto do domínio português, o legislativo se auto-impunha a tarefa de estabelecer o “domínio da lei” por meio da própria lei. O pressuposto de que a intervenção era uma necessária ação das instituições estatais e/ou das classes ilustradas *sobre* o heterogêneo povo brasileiro fornece a base para o caráter político da intervenção. Com isso, é evidenciada a conotação pedagógica implícita na ação legislativa:

A lei moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação. A idéia de ordenar o social, e mesmo o caráter de cada pessoa pelo império da lei, se era algo bastante disseminado no momento inicial do império, veio a se constituir, ao longo do período, na bandeira de luta de um grupo particular de intelectuais, políticos e profissionais: os bacharéis (idem, p. 252).

Por fim, chama a atenção para o significado da legislação, em variadas dimensões e momentos, de expressão das lutas sociais. Exemplifica a chamada

**Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.**

feminização do magistério e a desmasculinização como tensões e lutas de representações presentes.

Acima, elencamos questões importantes que podem subsidiar investigações acerca das culturas escolares, do processo de escolarização e enriquecer o campo da história da educação caso consigamos utilizar o método adequado para perguntas pertinentes e pesquisas com relevância para a sociedade.

### **Considerações Finais**

O conjunto das reflexões apresentadas permitiu trabalhar determinadas categorias, discorrer sobre método e articular alguns conceitos importantes e necessários para a prática de pesquisa em História da Educação que parta do marxismo enquanto referencial teórico. O diálogo com o marxismo certamente pode enriquecer ainda mais a produção crescente da história e da historiografia da educação em nosso país. A contribuição que o historiador Edward Palmer Thompson apresenta, no que tange à cultura e à experiência, tem sido bem apropriada e utilizada por renomados historiadores da educação, mas principalmente a noção do entendimento da história enquanto contexto, processo e movimento nos fornece excelentes ferramentas. A articulação entre a história das disciplinas escolares, o processo de escolarização, as culturas escolares e a legislação do ensino também fornecem elementos para balizar questões referentes à educação do corpo.

Lidar com uma diversidade de debates, conceitos e categorias é um desafio instigante e necessário para qualquer pesquisador. A expectativa é de que as reflexões desenvolvidas impulsionem temas e que os trabalhos carreguem sentidos e significados de um comprometimento político com a Educação Pública e a produção do conhecimento voltada para o conjunto da humanidade.

### **REFERÊNCIAS**

Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.

CARMO, Jefferson Carriello do. Possíveis contribuições de Edward Palmer Thompson para a História da Educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 27, p. 9-28, set. 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 9-25.

\_\_\_\_\_. A pesquisa histórica sobre cultura escolar no Brasil: impasses e perspectivas. In: Inês Ferreira de Souza Bragança; Mairce da Silva Araujo; Marcia Soares de Alvarenga; Lucia Velloso Maurício.. (Org.). *Vozes da Educação: memórias, história e Formação de Professores*. 1 ed. Petrópolis: DP et Alii editora Ltda, 2008, v. , p. 135-166.

FARIA FILHO, Luciano Mendes & BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e Cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 10-24, jan/jun 2009.

MARQUES, Gabriel R. D. *História e historiografia da educação do corpo e do ensino de Educação Física*. 2009. 65 f. Monografia (Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 1848. Disponível em <http://www.marxists.org> Acesso em 01/12/2007.

MENDONÇA, Sonia Regina. História, Interdisciplinaridade e Marxismo. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos et all (org.) *História da Educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009, p. 27-40.

SCHUELER, Alessandra Frota. Marxismo e Historiografia no Reino de Vitória: as contribuições de Edward Palmer Thompson. *Verinotio*, v. 6, p. 4-18, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, p. 147-169, 2008.

TAMBARA, Elomar. Karl Marx – Contribuições para a investigação em História da Educação no século XXI. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 9-25.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



\_\_\_\_\_. *A formação da Classe Operária Inglesa I: A árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

[grdmarques@yahoo.com.br](mailto:grdmarques@yahoo.com.br)