



O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação

culturas escolares, currículo
e educação do corpo

Marcus Aurélio Taborda*

Resumo:

O trabalho pretende discutir a potencialidade de algumas noções-chave no pensamento do historiador inglês Edward Palmer Thompson para os incrementos dos estudos históricos em educação no Brasil. Partindo do pressuposto de que pouco se conhece a produção desse historiador no âmbito da história da educação, procura mostrar algumas possibilidades do seu pensamento para o tratamento de questões freqüentemente estudadas pelos historiadores da educação. Toma como exemplo das contribuições de Thompson as noções de experiência e cultura, assim como ilustra as possibilidades dessas noções aludindo a questões referentes ao currículo, às culturas escolares e à educação do corpo. Esses temas têm sido constantemente visitados pelos historiadores da educação no Brasil e a obra de Thompson permite que sejam compreendidos para além dos modelos historiográficos prevaletentes na historiografia brasileira.

Palavras-chave:

historiografia; E. P. Thompson; culturas escolares; história do currículo.

* Doutor em história e filosofia da educação. Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).





The thought of Edward Palmer Thompson as program for the research in history of education

pertaining to school cultures,
curriculum and body education

Marcus Aurélio Taborda

Abstract:



This work aims at arguing the potentiality of some notions in the thought of English historian Edward Palmer Thompson for the increments of Brazilian historical studies in education. Based on the assumption that little is known about this historian's production in the scope of education history, it tries to highlight some possibilities of his thought for handling questions frequently studied by education historians. It takes as examples of Thompson's contributions the notions of experience and culture, as well as it illustrates these notions' possibilities by referring to questions concerning curriculum, school cultures and body education. These subjects have been frequently visited by historians of Brazilian education and Thompson's work allows them to be understood beyond the historiographic models prevailing in Brazilian historiography.

Keywords:

historiography; E. P. Thompson; school culture; curriculum history.

A partir de alguns resultados de um estudo sistemático de parte significativa da obra de Edward Palmer Thompson levado a cabo nos últimos anos, o meu intento com este trabalho é aprofundar e discutir o entendimento, bem como as possíveis contribuições da obra daquele historiador para a pesquisa em história da educação no Brasil e nos países ditos “periféricos”¹. Sendo o historiador inglês um dos expoentes do que se convencionou chamar de “nova história cultural”, além de um profundo militante das causas da “história dos de baixo” e “da história vista a partir de baixo”, embora certamente ele rejeitasse qualquer adjetivação, avalio que a sua influência na pesquisa em história da educação no Brasil tem sido ínfima, principalmente naquilo que respeita ao que tem sido denominado *cultura escolar*, diante de uma tradição fortemente radicada nas correntes históricas e historiográficas de corte francês. Assim, parto da hipótese de que o conhecimento da obra do historiador inglês pode representar um incremento dos procedimentos de pesquisa em história da educação no Brasil, seja no que diz respeito aos recortes temáticos, à utilização de fontes, ao diálogo entre conceitos (ou noções) e evidências, entre tantos outros aspectos.

Mesmo que não possa ser caracterizado como um historiador da educação no sentido estrito, a temática da formação atravessa a sua obra desde pelo menos os seus estudos sobre William Morris, nos anos de 1950,

1. Uma primeira versão deste texto foi apresentada na forma de comunicação oral no II Congresso Brasileiro de História da Educação, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação, em Natal, no ano de 2002. Voltei a ele graças ao estímulo do professor Tarcísio Mauro Vago e da equipe do Centro de Memória da Educação Física (CEMEF), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que gentilmente me convidaram para compor a mesa “Narrando histórias, construindo caminhos”, juntamente com o professor Luciano Mendes de Faria Filho. São poucas as alterações em relação ao texto original visto que o tema que me foi proposto pelos organizadores do III Seminário do Centro de Memória da Educação Física permitia retomar as reflexões de quatro anos atrás. Ampliei o trabalho, no entanto, tentando indicar na obra de Thompson alguns elementos que poderiam ajudar a pensar especificamente uma história – ou histórias – do corpo na sociedade de forma geral, sobretudo no processo de escolarização, tema motivador do trabalho original. Não fiz qualquer menção específica a uma história da educação física, pois, como é reconhecido, trato da educação do corpo como uma das expressões da educação escolar na sua perspectiva histórica.

passando pelo seu estudo clássico sobre o fazer-se da classe operária inglesa, em 1963, os enfrentamentos em torno do exterminismo – termo cunhado por Thompson –, nos anos de 1970/1980, até o conjunto de ensaios que compõem *Costumes em comum*, de 1992. Nesse sentido, ao tomarmos a escola como locus de produção-circulação-reprodução cultural, lugar, portanto, de conflito, localizamos na obra daquele historiador um conjunto bastante fecundo de conceitos, noções, premissas e hipóteses capazes de conferir à escola e a seus agentes um papel destacado na organização da cultura. Esse papel, se somos fiéis às teorizações do historiador inglês, não pode abster-se do conflito e da luta hegemônica, mas não se encerra na descrição/determinação estanque de conceitos tais como reificação, alienação, luta de classes, ideologia e última instância econômica, tão marcantes em uma determinada tradição historiográfica da pesquisa em educação no Brasil, banhada pelas premissas de um marxismo economicista, de corte estrutural-determinista, e mesmo por perspectivas reprodutivistas não marxistas.

Em contrapartida, a força do seu pensamento repõe a força descritiva dessas noções a partir da materialidade da tensão entre processo e estrutura, indivíduo e determinação histórica, ideologia e cultura, ser e consciência sociais, tão negligenciados na produção mais recente da historiografia da educação brasileira, que em muitos casos tem reavivado uma sempre problemática história das mentalidades. Dessa maneira, parto da premissa de que a contemplação da produção de Edward Thompson pelos pesquisadores da história da educação pode representar um revigoramento e um aprofundamento do debate em torno das questões referentes à história, à historiografia e à própria pesquisa em história da educação em geral, e das culturas escolares em particular, a partir das suas contribuições originais². Não é ocioso lembrar que noções tão freqüentadas pela historiografia mais recente, tais como tempos e espaços sociais, disciplina e controle, costumes/hábitos, ritos, sociabilidades, formação, histórias de vida, inovação, entre outros, foram objeto das preocupações de Thompson

2. No meu caso, tenho investido particularmente no entendimento histórico daqueles processos que definiram uma educação do corpo pela via da escolarização, mais notadamente o currículo e as disciplinas escolares.

desde os anos de 1950 pelo menos, justamente na tentativa de conferir aos marginalizados pela história oficial o seu lugar na construção da história³.

Nesse sentido, noções como conflito, resistência, cultura, economia moral, costume e formação assumem no âmbito da história da educação uma centralidade inaudita, ainda pouco referida a partir da obra do historiador inglês. O mesmo pode ser dito dos procedimentos de pesquisa, tão em evidência hoje, para os quais podemos recorrer às noções de possibilidade histórica, lógica histórica, verdade histórica, experiência e cotidiano, tão caros à pesquisa recente em história da educação. Assim, longe de tentar esgotar a análise da obra do autor, ou mesmo de tentar infirmar a fecundidade de outros referenciais analíticos, selecionei um conjunto de temáticas, noções e premissas recorrentes na sua produção, que representam possibilidades profícuas de interação da obra de Thompson com os estudos históricos em educação. Pretendi também, a partir de alguns temas ligados às relações entre culturas escolares e educação do corpo, problematizar algumas perspectivas de pesquisas históricas recentes, as quais, no meu entendimento, muito se desenvolveriam se atentassem para algumas das possibilidades postas na tópica thompsoniana.

3. Poucos estudos de história da educação tomam a obra de Thompson e da chamada história social inglesa, mesmo como referência marginal. Pelo menos aqueles que têm circulado no Brasil. Podemos identificar os estudos de Goodson (1995a) e Escolano (2001) como algumas dessas obras recentes. Uma exceção talvez seja alguma recorrência ao datado *A miséria da teoria* (1981), criticado por Germano (1989). Não é demais lembrar que a obra do historiador inglês, bem como a de Raymond Williams, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, Keith Thomas, é moeda corrente em largas áreas das ciências humanas, mesmo no Brasil. A sua pouca presença na pesquisa em história da educação me parece emblemática daquelas formas de “colonização” de um determinado campo acadêmico, sem que isso implique, necessariamente, um juízo pejorativo. Vale lembrar que no âmbito da pesquisa educacional a história social inglesa fecunda muito mais os estudos em sociologia da educação. Algumas possibilidades da obra de Thompson para a educação (e a história da educação, em particular) encontramos em: Faria Filho (1998, 2005), Moraes e Müller (2003) e Tabora de Oliveira (2003). Particularmente o texto do professor Luciano Mendes de Faria Filho, recentemente publicado (2005), permite compreender um pouco das possibilidades de apropriação da contribuição original do historiador inglês.

Dialogar com a obra de um autor, qualquer que seja a sua extração, representa estarmos em fluxo constante, portanto, não acabado. Mais ainda quando tratamos de um autor com obra tão extensa e ímpar, além de relativamente pouco conhecida pelos historiadores da educação no Brasil, como é o caso de Edward Thompson. Contudo, abrindo o debate pretendo adensar o conhecimento sobre as possíveis contribuições desse historiador para o campo da pesquisa em história da educação, para que em seguida tentar dimensionar a sua originalidade e fecundidade contra-argumentativa ante outras vertentes da nova história cultural, sobre e com as quais a história social inglesa, tradição bastante distintiva à qual se filia Edward Palmer Thompson, tem muito a nos dizer⁴. Dados os limites deste texto, serão priorizados dois aspectos fundamentais da obra do historiador. Refiro-me aos conceitos de cultura e de experiência, conceitos que têm fertilizado a produção recente da historiografia educacional brasileira.

Cultura e experiência como conceitos descritivos

Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, como invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto [Thompson, 1998a, p. 17].

Com essas palavras, que se referem ao contexto das culturas do povo do século XVIII inglês, Thompson apresenta-nos um pouco daquilo que norteou o seu itinerário de historiador, ao tratar de aspectos

4. Particularmente sobre as relações entre a historiografia inglesa e os *Annales* ver Hobsbawm (1998).

como produção, reprodução, circulação e dominação cultural. Para esse historiador é notório o risco de generalizações que poderiam perder de vista a singularidade das formas de apropriação cultural levadas a cabo por diferentes grupos e/ou indivíduos. Cioso de reforçar sua noção de cultura como lugar de conflito marcado por uma perspectiva de classe, ainda assim o autor infirma qualquer leitura que tenha como referente primeiro noções estáticas ou congeladas. Definindo cultura como um conceito descritivo, Thompson em diferentes momentos atribui a ela diferentes conotações. Seja como “atitudes, valores, artefatos e significados” (2000, p. 12), seja como “produtos culturais ou do espírito” (1987c, p. 330), a cultura é entendida como lugar de transmissão de habilidades e produção de sensibilidades, sempre cortada pela noção de reciprocidade. Como movimento a cultura traz a possibilidade de reinvenção, como também a perspectiva de conformação. Mas é no jogo dessas possibilidades que emerge a sua riqueza e fecundidade, inclusive como perspectiva heurística.

Mas a “resultante” histórica não pode ser concebida proveitosamente como o produto involuntário da soma de uma infinidade de volições individuais mutuamente contraditórias, já que essas “vontades individuais” não são átomos desestruturados em colisão, mas agem com, sobre e contra as outras “vontades” agrupadas, como famílias, comunidades, interesses e, acima de tudo, como classes.

Pois essas “vontades individuais”, por mais “particulares” que sejam as suas “condições de vida”, foram condicionadas em termos de classes; e se a resultante histórica é então vista como a consequência de uma colisão de interesses e forças de classe contraditórios, podemos ver então como a agência humana dá origem a um resultado involuntário – [...] – e como podemos dizer, ao mesmo tempo, que “fazemos a nossa própria história”, e que “a história se faz a si mesma” [Thompson, 1981, p. 101].

Determinações históricas e história dessas determinações. Thompson propõe-nos não a singularização, a particularização, a fragmentação absoluta que temos visto com recorrência na pesquisa histórica em educação, mais precisamente em inúmeros trabalhos que propõem um

estudo histórico de diferentes culturas escolares, docentes/profissionais, intelectuais, institucionais etc. Para esse autor, mesmo a agência de indivíduos singulares está marcada por um horizonte histórico inescapável: “Somos agentes voluntários de nossas próprias determinações involuntárias” (1981, p. 101).

Em contrapartida, o historiador combate a renitente tese da determinação absoluta, ao conferir a diferentes grupos e indivíduos alguma possibilidade de manobra diante da “jaula flexível” que nos oferece a cultura, segundo a metáfora de Carlo Ginzburg. “Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência” (Thompson, 1981, p. 111).

Nesse sentido, um programa possível para a história das culturas escolares a partir dos pressupostos de Thompson deveria levar em consideração o movimento interno de cada unidade escolar analisada em relação ao contexto social que extrapola os seus muros, por sua vez relacionado com uma lógica de sistema que preside a organização escolar em termos locais, nacionais e internacionais⁵. Ao mesmo tempo precisaria reportar-se à história de vida e profissional dos diferentes sujeitos que se relacionam no interior daquelas culturas, bem como às motivações individuais, de grupos (corporação de professores, por exemplo), e das finalidades socioculturais que movimentam as nossas sociedades da escolarização. No caso dos professores, já na década de 1960 Thompson aludia a uma dimensão que fecundaria os estudos sobre a história social dos currículos e da profissão docente:

5. Dois bons exemplos cortados por uma perspectiva diacrônica podem ser dados pelo amplo movimento mundial de renovação escolar (Escola Nova) que se deu como processo entre a segunda metade do século XIX e os anos iniciais do século XX e as atuais orientações internacionais para a reorganização dos sistemas nacionais de ensino. Mais próximos dos interesses do tema da educação do corpo na escola, que tem motivado os meus estudos, podemos nos perguntar sobre as formas de atualização dos discursos em torno da saúde. Esses discursos marcaram tendências higienistas desde o século XIX no Brasil, pelo menos, e ainda hoje continuam a freqüentar o mundo da escolarização, ainda que com outra roupagem. Na perspectiva da história do currículo, Ivor Goodson (1995b) tem procurado mostrar como se efetivou esse diálogo em países anglo-saxões.

A aprovação social do sucesso educacional está sinalizada em uma centena de formas: o sucesso traz recompensa financeira, um estilo de vida profissional, prestígio social; ele é sustentado por uma apologia inteira da modernização, necessidade tecnológica, igualdade de oportunidade [1968, p. 21].

Diante da profusão de estudos recentes sobre as culturas escolares, o programa exposto anteriormente pode parecer óbvio. E talvez o seja, se esquecermos que Thompson, se o tivesse proposto, o proporia em termos de expectativas, interesses, necessidades, valores, de forma declarada e não sub-reptícia. O proporia enfim, em termos de experiência. Afinal, não têm sido poucos os estudos sobre culturas escolares que têm proclamado formas de uso, de apropriação de diferentes representações, bem como formas de resistência, sem, contudo, estabelecer pelo menos de forma aproximativa como sujeitos de “carne e osso”, que choram e riem, sentem dor e prazer, raiva e alegria, apropriam e/ou resistem às mais diversas tentativas e formas de conformação. 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.

Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do “ser social”, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à *experiência* – uma categoria que por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento [Thompson, 1981, p. 15].

Ao sugerir que a noção de experiência poderia contribuir para a fecundação dos estudos sobre culturas escolares, devemos ter clareza de que o próprio Thompson tomou o cuidado de situá-la também como possibilidade, e não como um *a priori* desencarnado de concretude histórica. Lembrando-nos de que com frequência os intelectuais “[...] supõem que os comuns mortais são estúpidos”, Thompson destaca que

“[...] a verdade é bem mais nuançada: a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor ‘conhece’ suas estações, o marinheiro ‘conhece’ seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia” (idem, p. 16).

Ao parafraseá-lo eu diria que o professor “conhece” a sua rotina e o seu saber-fazer, assim como o aluno “conhece” as rotinas e as interdições às quais está submetido e suas possibilidades diante delas, bem como as comunidades “conhecem” os imperativos da escolarização e as brechas que eles reservam. Portanto, conhecem e reagem diante de tais imperativos. Mas ao historiador dessas culturas deve interessar o fato de permanecerem adstritos a determinadas prescrições, o que indica claramente que a cultura escolar como modelo estrutural (por exemplo, a escola graduada com seus ritmos, ritos, práticas, saberes, condutas etc.), bem como todo o suporte normativo que a rege, deixou marcas inconfundíveis na cultura que a gerou e que dela sofre influência⁶.

Talvez aí resida uma das contribuições mais significativas de Edward Thompson para a história da educação. Entre a determinação e a apropriação, entre a estrutura e o processo, entre a singularidade e a generalização, medeia a experiência. Logo, esse autor não descartaria uma análise ideológica da cultura, mas não a reduziria também à lógica da “conspiração”, leitura que marcou grande parte dos trabalhos de história da educação no Brasil entre o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1990 e o fez polemizar e estremecer as relações, inclusive, com seu amigo Raymond Williams. Ao propor a dialética entre educação e experiência (Thompson, 2000, p. 13; 2002, p. 24), o historiador caracteriza o segundo termo como uma “exploração aberta do mundo e de nós mesmos” (1981, p. 185).

6. Tome-se como exemplo algumas perspectivas recentes sobre a educação do corpo ao longo da história. Invariavelmente se parte da premissa de que a educação do corpo tinha como desiderato “controlar” os indivíduos, “discipliná-los”, “civilizá-los”. O esquema, assim, é simples e não precisamos mais fazer história, pois tudo pode ser explicado pela teoria. Ora, ou se inscreve essa possibilidade em um plano mais amplo de formação (inclusive pela escola), ou corremos o risco de repetir formas consagradas em determinadas tradições teóricas, nem sempre preocupadas com o rigor da explicação histórica. Ao historiador cabe, então, procurar compreender esses processos no tempo, verificando quando a educação do corpo foi, de fato, disciplinadora, conformadora, civilizadora.

Nesse sentido, apesar dos fecundos esforços de superar aquela leitura da historiografia da educação brasileira marcada por uma certa pragmática, muito se tem produzido no Brasil a partir de uma leitura excessivamente particularizada das representações, práticas, apropriações etc. O elemento mediador, aquilo que pode estabelecer a conexão entre processo histórico e ação humana individual, por exemplo, Thompson certamente radicularia na experiência. De qualquer maneira essa noção também precisa ser considerada em relação de tensão permanente. Para o historiador

[...] a questão que temos imediatamente à nossa frente não é dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isso se dá? Certamente não iremos supor que o “ser” está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a “consciência” (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofreram, eles próprios, experiências [Thompson, 1981, p. 16].

A idealidade com a qual foram pensadas reformas escolares, inovações educacionais, mudança de padrões de organização, gestão, ensino etc. não teria sido um dos fatores pelos quais constantemente os historiadores da educação se deparam com o fracasso de tais iniciativas? Ou, de outro modo, aquilo que parte da historiografia da educação localiza

na ação perversa de um estado demiurgo e dos seus grupos de sustentação, não contaria com o consórcio ativo dos agentes escolares para o seu sucesso? Essa dimensão/possibilidade pouco tem sido explorada na história da educação. Ou se faz uma análise por demais particularizada e se perde de vista possibilidades inclusive diacrônicas, ou se faz um sobrevôo e se enquadra num mesmo esquema interpretativo experiências diversas de relação dos indivíduos com a cultura. A fecundidade da obra de Thompson reclama o zelo permanente com o diálogo entre as duas perspectivas. Em uma passagem que pode clarear o segundo caso caracterizado, o historiador insta-nos a contextualizar o papel da legislação sobre os rumos da educação, por exemplo:

[...] as regras e categorias jurídicas penetram em todos os níveis da sociedade, efetuam definições verticais e horizontais dos direitos e *status* dos homens e contribuem para a autodefinição ou senso de identidade dos homens. Como tal, a lei não foi apenas imposta de cima sobre os homens: tem sido um meio onde outros conflitos sociais têm se travado [1987a, p. 358].

Contra a leitura abstrata e generalizante, Thompson lembra-nos de que “[...] nenhuma ideologia é inteiramente absorvida por seus partidários: na prática, ela multiplica-se de diversas maneiras, sob o julgamento dos impulsos e da experiência” (1987b, p. 278).

A materialidade que marca as diferentes culturas escolares, felizmente tão visitadas hoje pelos historiadores da educação, não pode escapar do conflito e das tentativas de conformação dos agentes escolares por instâncias socioculturais as mais variadas. Mas as diferentes formas de reação desses agentes às ingerências daquelas instâncias precisam ser recuperadas não como adesão cega, tampouco como “resistência” consciente e ativa, mas como diálogo.

Obviamente esse diálogo se processa em ambas as direções. [...] Evidentemente a consciência, seja como cultura não autoconsciente, ou como mito, ou como ciência, ou lei, ou ideologia articulada, atua de volta sobre o ser, por sua vez: assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido – as pessoas podem, dentro de limites, *viver* as expectativas sociais ou sexuais

que lhe são impostas pelas categorias conceptuais dominantes [Thompson, 1981, p. 17].

Não é disso que se trata também quando discutimos a “imposição” e adoção de novos métodos, de novas disciplinas, de novos procedimentos escolares, de novas formas de conceber a importância da escolarização? Dos novos dispositivos de conformação, disciplina e controle corporais? Dessa tensão – ou diálogo – os historiadores podem extrair indícios bastante significativos dos motivos pelos quais tentativas de inovação vingaram ou não, seja no plano legal, institucional ou da prática; dos diferentes *status* conferidos à escola e à profissão docente em diferentes períodos históricos; das diferentes reações da comunidade intra e extra-escolar aquilo que se tentou normalizar como “o melhor” para cada comunidade; enfim, das formas diversas como diferentes indivíduos, grupos e classes, conceberam e interagiram com a cultura escolar. Ou seja, essa fecundidade permitiria localizar com mais precisão o sentido da escolarização para operários e colonos, por exemplo, para as mulheres, para os anarquistas, para os diferentes grupos étnicos etc. Sentido que pode ser localizado apenas na tentativa de imposição de modelos culturais, e na conseqüente adaptação dos indivíduos a esses modelos, mas que também pode estar situado na necessidade e no interesse de determinados indivíduos/grupos/classes pelos rituais escolares próprios de cada modelo escolar em cada período histórico. Ou seja, a pesquisa em história da educação pode ser fertilizada pela perspectiva de estudo das necessidades, expectativas e interesses daqueles sujeitos em relação à sua classe e às outras classes, sendo aqueles termos seminais na obra de Thompson. Não é gratuita a aproximação de Thompson das reflexões de Antonio Gramsci. Ao remeter-se à cultura e à experiência, Thompson o faz a partir da caracterização e valorização pelo pensador sardo da(s) cultura(s) do povo e das suas preocupações com a luta hegemônica⁷.

7. Essa não é uma prerrogativa de Thompson. Parte significativa dos intelectuais ingleses, entre eles muitos historiadores, sobretudo aqueles da chamada “nova esquerda”, valeu-se das contribuições de Antonio Gramsci, sobretudo da sua noção de hegemonia. A leitura muito particular de alguns desses intelectuais levou a grandes debates com forte acento político no coração da *New Left Review*, como

Referindo-se ao enriquecimento que uma inflexão em direção à cultura pode proporcionar ao ofício do historiador, Thompson destaca que essa perspectiva

[...] se traduz primordialmente não na construção do modelo, mas na identificação de novos problemas, na visualização de velhos problemas em novas formas, na ênfase em normas (ou sistemas de valores) e em rituais, atentando [...] para as expressões simbólicas de autoridade, controle e hegemonia [2001, p. 229].

Pois aí temos uma mostra significativa de que aspectos do seu pensamento podem contribuir para as pesquisas em história da educação, particularmente na história das culturas escolares. É sabido que outras abordagens têm atentado para a renovação historiográfica nesse campo. Definem-se também, por exemplo, pela análise da materialidade da cultura sem, contudo, procurar localizar as contradições, o conflito, as tentativas de dominação em termos mais precisos. Ou seja, as “motivações” de diferentes agentes dão-se quase que por volição individual. E é aqui que, pelo menos no caso dos estudos sobre as culturas escolares, Thompson contribui para repor justamente noções ligadas a uma perspectiva de dominação da cultura, ainda que reconheça que prefere trabalhar com a noção historicamente dinâmica de luta de classes, à tradicional, estática e aistórica noção de classe como algo dado *a priori* (Thompson, 2001). Ou seja, diferentes indivíduos e grupos, produzem, apropriam e definem sua representação do mundo a partir de um referente de luta de classes e da história desse referente, o que implica considerar excessivamente atomizadas aquelas perspectivas que concebem os indivíduos (ou mesmo grupos) como mônadas capazes de, sozinhos, (re)significar as pressões da cultura, no sentido estrutural mais amplo.

aquele travado entre Edward Thompson e Perry Anderson, que tinha no horizonte intelectual a formação da classe operária e as lutas hegemônicas, e no horizonte político a própria reorganização do chamado marxismo ocidental. Para aprofundar esse ponto ver Thompson (2001), *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*, e Anderson (1985), *Teoria, política e história: um debate com E. P. Thompson*.

A consideração de alguma produção recente no âmbito da história das culturas escolares, a partir de alguns recortes temáticos, pode ajudar nessa análise. Por exemplo, ao tomarmos estudos que analisam tempos e espaços escolares (muito frequentes atualmente) salta aos olhos o excesso de confiança com o qual têm sido estudados indivíduos premidos pela observância de padrões rígidos de disposição temporal e espacial. Com frequência uma atitude isolada de um professor, ou de um aluno particular, é tomada como forma de resistência, se há uma não observância do prescrito. Ora, do ponto de vista da cultura escolar poucos historiadores têm enfrentado a questão dos limites e das conseqüências de tais comportamentos. Com isso quero dizer que um professor ou aluno que não seguem *pari passu* o prescrito – fato mais comum do que imaginam alguns – não implicam necessariamente um abalo na norma ou no padrão desejado de conduta, ou mesmo uma forma de resistência. Talvez apenas a inércia, a rotina ou a indiferença sejam suficientes para explicar porque alguns indivíduos não cumprem a norma imposta como seria desejável (Thompson, 1998b). Isso não implica elidir possibilidades e formas reais de resistência e de desobediência, a partir dos já aludidos interesses e perspectivas dos agentes escolares. Mas essas perspectivas, voltando a Thompson, não podem prescindir da noção muito cristalina de que esses sujeitos têm consciência de que são objeto de abuso, arbítrio, dominação etc. E essa consciência não é predicado de vontades individualizadas, somente, mas de perspectivas de grupo e de classe daqueles que se opõem às tentativas unilaterais de conformação. Nessa perspectiva têm sido desenvolvidos alguns estudos sobre a história do currículo e das disciplinas escolares (Goodson, 1995b; Taborda de Oliveira, 2003).

O historiador inglês com frequência lembra que “[...] a história é uma disciplina do contexto e do processo: todo o significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas” (Thompson, 2001, p. 243).

Nesse sentido, 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 das determinações políticas, econômicas 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”. E esqueceu-se de que essa luta se dá, também no âmbito da escolarização, no nível das tentativas de conformação cultural e de massificação de determinadas perspectivas de classe. Nesse ponto vale a pena recuperar a noção de tradição seletiva formulada por Raymond Williams para demarcar os longos processos de conformação cultural inaugurados com o que se pode caracterizar como “modernidade”. Tanto para Williams quanto para Thompson algo se perdeu no processo de afirmação de um determinado modelo cultural hegemônico do qual a escola é uma das expressões mais contundentes. Compreender como reagem historicamente diferentes indivíduos e grupos a essas tentativas parece ser o desafio atual dos historiadores das culturas escolares, em especial do currículo, estejam ou não preocupados com a educação do corpo no processo de constituição dessa forma própria de sociabilização que é a escolarização.

Nesse sentido, quero concluir tecendo alguns comentários sobre algumas formas de produção da história da educação do corpo também fora da escola, ou seja, em outros tempos e espaços sociais não necessariamente afeitos à cultura escolar, mas que soem ter pontos de contato com aquela cultura pelo potencial formativo que encerram. Não é casual que na obra de Edward Thompson encontremos significativas alusões a algumas manifestações culturais que ajudariam a definir determinadas formas de educação. Em primeiro lugar a obra de Edward Thompson permite pensar na história do lazer. São muitas as alusões ao longo da sua obra

ao uso do tempo, incluindo o tempo livre, pela gente comum. Desde a defesa da “santa segunda-feira”, na constituição das primeiras grandes fábricas (Thompson, 1998b), até a cultura do mercado com a sua “venda de esposas” (Thompson, 1998c), ambas formas ritualizadas de afirmação dos princípios da “gente do povo”.

Mas sendo a preocupação central deste trabalho a formação – sobretudo pela via da escolarização –, também são centrais para os interesses do historiador as belas páginas de Thompson sobre a consciência *da classe operária que se fazia* nas décadas iniciais do século XIX em solo inglês, uma vez que o historiador afirmará que a escolarização teria representado uma divisão entre educação e a vida (ou experiência) (2002, p. 35-36), atualizando, assim, formas de dominação. Considerando que muitos dos sujeitos que ajudaram a fazer aquela história eram artesãos, domésticos, enfim, trabalhadores, Thompson mostra como no seu tempo livre, às vezes às altas horas da noite, à luz de velas, se desenvolvia uma cultura radical vigorosa. Entre os elementos em desenvolvimento destacam-se o letramento, a instrução e a linguagem, muitas vezes adquiridos de forma autodidata. Mas aquela cultura se desenvolvia também com o consórcio do teatro, dos pasquins e *cartoons*, da cultura oral, da aquisição de um saber utilitário e de uma ativa política das ruas, tabernas e mercados, onde textos das mais diversas naturezas eram lidos em voz alta para aqueles que não sabiam ler, onde eram representadas peças que retratavam a miséria dos pobres e a opulência dos ricos, onde eram discutidos com veemência os arbítrios do poder, onde eram produzidos impressos baratos acessíveis à maior parte da população (Thompson, 1987c)⁸. Esse saber utilitário cumpria um papel fundamental no desenvolvimento da consciência da classe operária daqueles anos iniciais do século XIX, uma vez que permitia o acesso dos mais pobres a domínios culturais exclusivos de grupos dominantes. Não por outro motivo Bernard Mandeville “[...] estava muito menos

8. Observe-se que o saber utilitário seria um dos alicerces do desenvolvimento da ciência moderna, partindo sobretudo da experiência de artesãos e marinheiros. Sobre o seu desenvolvimento a partir do pensamento inglês do século XVII e seguintes, ver Hill (1992). Em *A formação da classe operária inglesa (a força dos trabalhadores)*, Thompson (1987b) dedica longas páginas à importância do utilitarismo para o desenvolvimento da consciência e da afirmação da classe operária.

inclinado a aceitar a educação universal. Era necessário que ‘toda uma multidão [...] habitasse seu corpo ao trabalho’, tanto em seu próprio benefício como para sustentar o lazer, o conforto e os prazeres dos mais afortunados” (Thompson, 1998a, p. 14). Ou seja, afirmava-se por uns e negava-se por outros a possibilidade de uma nova racionalidade e de uma nova sensibilidade. Destaque-se que a maior parte dos elementos que constituiriam aquela cultura intelectual rigorosa e vigorosa viria dos usos do tempo livre, não apenas no sentido de prática compensatória de entretenimento, que nos acostumamos a programar e prescrever hoje, mas como um tempo que permitia a fruição e a “exploração aberta do mundo”. Nesse ponto cabe destacar também que Thompson (1987c) afirmava com insistência que a educação formal escolarizada seria uma forma de expropriação da identidade cultural das comunidades que ainda, de alguma maneira, faziam da experiência a possibilidade de transmissão e organização da cultura.

Outro ponto, profundamente relacionado com o primeiro, que permite ao historiador se valer das contribuições de Thompson para o seu trabalho de pesquisa, diz respeito às práticas de esporte popular, características do final do século XVIII e do início do século XIX. Entre elas encontramos as lutas de cães e galo, o açulamento de ursos, as corridas de cães, o boxe com as mãos livres. Todas essas manifestações inscrevem-se naquilo que Thompson denomina de costume imemorial e como tal, devem ser entendidas no contexto de uma forma específica de desenvolvimento da sensibilidade. Mais do que inscrever a sua interpretação em pressupostos rígidos, Thompson procura localizar expectativas e necessidades que faziam com que o povo simples usasse parte do seu tempo em atividades esportivas consideradas incivilizadas. Aliás, essas atividades ao longo do tempo seriam combatidas justamente em nome da civilização dos costumes. Thompson procura mostrar como naqueles anos se assistiu a uma reação dos “homens instruídos” contra as manifestações populares (2002, p. 32), consideradas brutais, tendo como desenvolvimento histórico subsequente um certo “antiintelectualismo de esquerda” (2002, p. 38)⁹. Para ele a educação e a cultura eram oferecidas como esmolas

9. Nesse ponto é possível aproximar os estudos de Thompson e as reflexões de Theodor Adorno (1985), quando este alude a uma certa reação corporal contra aqueles con-

à população (1987c, p. 353), levando o povo, pela educação formal, a desenvolver “hábitos mentais e um estilo de vida de classe média” (2002, p. 33).

Considerando que as práticas esportivas se tornaram praticamente absolutas nos currículos escolares a partir da segunda metade do século XX, entre um largo conjunto de possibilidades de educação do corpo, fica a questão da seleção cultural (Williams, 1971) a ser compreendida pelos estudiosos do currículo e das disciplinas escolares. Por que se afirmaram e persistiram na escola – ou na cultura escolar – um conjunto tão restrito de práticas esportivas, justamente algumas de maior apelo institucional? Por que outras foram consideradas impróprias para o mundo da escolarização¹⁰? Esses e outros pontos são fundamentais para aqueles que se preocupam com a história do currículo, das disciplinas escolares e das culturas escolares.

Assim, Thompson oferece-nos uma dupla lição. Primeiro, inscrever os fenômenos históricos no contexto das possibilidades do seu desenvol-

siderados cultos: “Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência. Basta prestar atenção em um certo tipo de pessoa inculta como até mesmo a sua linguagem – principalmente quando algo é criticado ou exigido – se torna ameaçadora, como se os gestos da fala fossem de uma violência corporal quase incontrolada” (p. 127). Thompson mostra “a modo histórico” o desenvolvido dessa aversão pelo que é intelectual, que se afirma por diferentes formas de manifestação corporal.

10. Note-se que existem centenas de esportes espalhados pelo mundo. Outros tantos foram considerados ilegais em alguns momentos da história. No entanto, poucas modalidades esportivas ajudam a definir algumas práticas curriculares ao longo do tempo. Entendo que esse aspecto, tratado por muitos como um dado, precisa ainda da atenção dos estudiosos do currículo, pelo menos naquilo que se refere à educação do corpo na escola. Deve-se destacar, nesse sentido, a exuberante tese de doutorado de Meily Assbu Linhales (2006), recentemente defendida, na qual, aliás, a autora se vale de uma chave explicativa central na obra de Thompson, a idéia da escolarização como “motor de aceleração (e do distanciamento) cultural”. No seu estudo a autora mostra os debates em torno do que seria o melhor modelo para as aulas de educação física brasileira nos anos de 1920 e 1930. De um lado, intelectuais que defendiam a *mentalidade clínica, médico-pedagógica*; de outro, aqueles que defendiam a *mentalidade desportiva*, sobretudo os militares. A síntese que se produz do encontro das duas perspectivas vai ter o seu nascedouro na Associação Brasileira de Educação (ABE) e influenciaria de alguma maneira o desenvolvimento posterior da educação física escolar brasileira.

vimento, em função das expectativas de diferentes grupos sociais. Depois, localizar como as práticas culturais que implicariam desobediência manifesta ou velada do *status quo* seriam sistematicamente combatidas pelos guardiões da moral da boa sociedade. Com isso quero destacar que, ao fazer história do esporte – assim como das práticas escolares – é preciso que o pesquisador se desvencilhe de juízos preestabelecidos que reforçam esquemas interpretativos problemáticos. Refiro-me às histórias laudatórias, de clubes, equipes, atletas ou países, que pouco ou nada contribuem para entendermos o desenvolvimento do esporte como um processo complexo e relacionado com profundas mudanças societárias, tal qual aquelas histórias memorialistas dos grandes vultos da educação ou das grandes reformas educacionais que perdem de vista a ambiência em que indivíduos e instituições puderam florescer esse afirmar. Ou ainda aquelas histórias que procuram atestar a contribuição fundamental do esporte para a educação dos escolares. No caso da escola, pendemos da rejeição completa da sua contribuição para a formação à apologia do seu papel de transmissora da cultura. Em um e em outro dos exemplos também preocupam aquelas histórias que inscrevem o esporte e a escola no movimento inequívoco do “capital”, como um subproduto causal do desenvolvimento do capitalismo.

Thompson certamente se preocupou em definir a cultura em termos de conflito. Nesse sentido a experiência é fundamental, uma vez que pessoas e grupos desenvolvem uma perspectiva de reciprocidade na defesa dos seus interesses e das suas expectativas. Assim, talvez ele viesse a se preocupar com a dimensão que o esporte e a escola tomaram na sociedade contemporânea, seja na sua forma midiática, seja nos apelos em torno das suas contribuições para a formação. Como embuste ou como possibilidade, Thompson procuraria percorrer o desenvolvimento da escola e do esporte como possibilidade da história antes de lugar de dominação ou de libertação *tout court*. A modo histórico procuraria, penso, compreender o papel que ambos têm cumprido na cultura e nas formas cada vez mais refinadas de dominação, controle e eficiência sociais, entendendo que estas são historicamente contingentes.

O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa impele-nos a não desconsiderar a tensão entre formas de dominação e

resistência a essas formas, em termos significativamente mais amplos, ou seja, em termos de luta hegemônica. E na arena da escolarização, os indivíduos são partícipes dessa luta, por adesão ou omissão, resistência ou conformação, mas o são em *situação*. E a sua situação é a da sua classe e da história dessa classe.

Evocando novamente Carlo Ginzburg, “Uma análise de classes é sempre melhor que uma interclassista” (1987, p. 32). Nada mais fiel às preocupações de Edward Thompson. Penso que essa análise pode ganhar contornos locais, nacionais ou mundiais, como o próprio Thompson chama a atenção nas palavras finais da introdução de *Costumes em comum* (1998a). Mas estamos longe de assistir à pulverização da cultura em um terreno de concórdia universal. Mesmo que alguns insistam que os conflitos no nível das culturas escolares se dêem apenas no plano da “ideologia de cada um” ou das representações individuais.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ANDERSON, Perry. *Teoria, política e história: um debate com E. P. Thompson*. Madrid: Siglo XXI, 1985.

ESCOLANO, Agustín. La educación histórica del deseo. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, n. 1, p. 97-114, jan./jun. 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: _____. (org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HOBBSBAWM, Eric. A história britânica e os *Annales*: um comentário. In: _____. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GERMANO, José Willington. Thompson e o método em Marx. *Educação & Sociedade*, n. 32, p. 7-22, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995b.

HILL, Christopher. *Origens intelectuais da revolução inglesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LINHALES, Meily Assbu. *A escola, o esporte e a “energização do caráter”*: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-349, jul./dez. 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *Educação física e ditadura militar no Brasil: entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. *Education and experience*. S.l.: Ledds University Press, 1968.

_____. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. *A formação da classe operária inglesa – vol. II, A maldição de Adão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. *A formação da classe operária inglesa – vol. III, A força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

_____. Introdução: costumes e cultura. In: _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a.

_____. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das letras, 1998b.

_____. A venda de esposas. In: _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998c.

_____. *Agenda para uma historia radical*. Barcelona: Crítica, 2000.

_____. Folclore, antropologia e história social. In: _____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

_____. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. London: Penguin Books, 1971.

Endereço para correspondência:
Marcus Aurélio Taborda
Rua General Carneiro, 460 – 5º andar
CEP 80060-150
Curitiba-PR
E-mail: marcustaborda@uol.com.br

Recebido em: 15 fev. 2007
Aprovado em: 20 mar. 2007