

# EXPERIÊNCIA E CULTURA: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização

---

**Luciano Mendes de Faria Filho**

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG<sup>1</sup>  
Belo Horizonte, Brasil

**Liane Maria Bertucci**

Universidade Federal do Paraná – UFPR<sup>2</sup>  
Curitiba, Brasil

## Resumo

Edward P. Thompson, foi o historiador inglês que, utilizando categorias originárias do marxismo de maneira historicizada, enfatizou a importância da análise da experiência humana (seus limites e possibilidades) para o estudo do indeterminado curso da história. A partir das idéias de Thompson, este artigo propõe a discussão do processo de escolarização contemporâneo, partindo do pressuposto que ele acontece em contexto cultural complexo, marcado por diferentes tradições. Tal perspectiva permite pensar as culturas escolares como processo e resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola. O texto destaca a questão dos tempos escolares, procurando instigar o debate histórico sobre o papel da escola na fabricação e legitimação de representações sociais, na produção de sujeitos (escolarizados ou não) e na construção de formas e padrões de socialização, que são incorporados e refeitos cotidianamente por alunos, professores e pais de alunos. Esta discussão da escolarização, na perspectiva da história social thompsoniana, torna possível a reflexão sobre a possibilidade de uma outra instituição escolar, que dialogue de forma mais aberta e menos preconceituosa com as diversificadas experiências e tradições de seus atores.

**Palavras-chave:** Edward P. Thompson; experiência; culturas escolares; tempos escolares

## Abstract

Edward P. Thompson was the English historian who, using categories based on Marxism in a historicized way, emphasized the importance of analyzing human experience (its limits and possibilities) to study the undetermined course of history. Using Thompson's ideas, this article proposes a discussion of the contemporary schooling process, based on the assumption that it is set in a complex cultural context that is marked by different traditions. This perspective enables us to think of school cultures as a process and result of the experience of the subjects, of the senses constructed and shared and/or disputed by the actors who constitute the school. The text highlights the question of school times, seeking to encourage a historical debate over the role of the school in the creation and legitimization of social representations, in the production of subjects (whether schooled or not) and the construction of forms and patterns of socialization, which are incorporated and remade on a day-to-day basis by teachers, students and parents. This discussion of schooling, in the perspective of Thompsonian social history, enables people to reflect on the possibility of another school institution, which permits more open and less prejudiced dialogue with the myriad of experiences and traditions of its actors.

**Key words:** Edward P. Thompson; experience; school cultures; school times

Nestes tempos em que há um crescimento espetacular da produção em história da educação no Brasil; em que há uma ampliação das fontes e dos objetos a serem pesquisados; em que há um alargamento, quando não a dissolução, das fronteiras disciplinares; em que a história da educação conquista mais e mais respeitabilidade acadêmica; em que há uma avançada institucionalização da pesquisa e da formação do pesquisador em história da educação; em que são organizados mais e mais fóruns para exposição e discussão da produção; em que são criadas e mantidas instituições de representação e credenciamento dos pesquisadores; no momento em que, por outro lado, assistimos a um crescente aligeiramento da formação das novas gerações de pesquisadores, sobretudo nos Programas de Pós-Graduação; em que há uma intensificação das demandas de produção postas aos pesquisadores; em que o tempo lógico da pesquisa e da produção do conhecimento é continuamente subvertido pelo tempo cronológico das agências de financiamento e avaliação; em que, enfim, diluem-se os critérios clássicos de aferição da qualidade do trabalho acadêmico nos critérios circunstanciais talhados para produzir e justificar a diferenciação e, sobretudo, a desigualdade de distribuição e a insuficiência das verbas para a formação e para a pesquisa no Brasil; neste momento paradoxal vivido pela comunidade de historiadores da educação no Brasil, discussão sobre os métodos de pesquisa parece, a alguns, quase que desnecessária e, a outros, como a única forma de manter um mínimo de qualidade das pesquisas realizadas.

Situado entre estes dois extremos, este texto advoga que a reflexão sobre o método em história da educação é uma das formas de nos mantermos próximos daquilo que tenho chamado de criatividade erudita, ou seja, de refazermos continuamente nossas perguntas e reconstruirmos permanentemente nossos objetos de pesquisa, sem nos entanto darmos as costas para as tradições intelectuais que nos precederam. Nesta perspectiva, o método aparece como um meio, como uma ferramenta que, na oficina da história eu posso lançar mão para construir, com maestria, o meu entendimento do mundo. Neste registro, a criatividade não é recurso que pode ser acionada para compensar a ausência da formação no ofício. Pelo contrário, ela aparece como possibilidade para aqueles que dominam as regras básicas, os modos de fazer com, disponíveis na e pela comunidade de historiadores.

Assim, buscamos aqui revisitar uma tradição que, ultimamente, não tem merecido muito a nossa frequência, a marxista. Fazemos isto pelas mãos de um de seus mais brilhantes representantes, que também foi seu crítico contumaz (Thompson, 1981; 2001), o historiador inglês Edward Palmer Thompson, de modo a chamar a atenção para a fecundidade de suas proposições para a história da educação. Fazemos isto, também, como imperativo político: 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.

Nossa intenção neste texto não é, fundamentalmente, mobilizar conceitos, categorias ou métodos utilizados por Thompson para a pesquisa em História da Educação. Sem desconsiderar a importância destes artefatos, estamos aqui tentando pensar com Thompson,

ou seja, queremos discutir o modo como o pensamento e a forma de operar do historiador inglês pode nos inspirar em nossas investigações.

### **Experiência, cultura e história da escolarização**

A produção de Thompson, como sabemos, concentra-se, sobretudo, na busca do entendimento do processo de constituição (making) da classe trabalhadora na Inglaterra ao longo do século XVIII e no início do século XIX. Assim, com ele podemos compreender que estudar a constituição da classe trabalhadora na Inglaterra é estudar o processo de transformações brutais pelos quais aquela sociedade estava passando. De alto a baixo tudo e todos foram afetados e produziram, em diferentes graus, as transformações que tiveram lugar com o desenvolvimento do capitalismo no país. Como o capitalismo, e as instituições que vieram sendo produzidas com seu advento, não se desenvolveram num vazio histórico, estes tiveram que se relacionar, de forma tensa na maioria das vezes, com as instituições, os costumes, as tradições, as sensibilidades, as habilidades, as categorias e modos de classificações sociais, dentre outros, já existentes. É por isso que Thompson diz, com muita propriedade, “que nunca houve somente um tipo de ‘transição’. A tensão desta recai sobre a totalidade da cultura”. (Thompson, 1984, p.271)<sup>3</sup>.

Buscando entender este processo a partir da tradição marxista, Thompson busca entender também a forma como estrutura e processo se articulam na história. Se por um lado ele concebe que a estrutura (entendida aqui não apenas como estrutura econômica, mas como os diferentes elementos que organizados permitem a vida em sociedade) determina a ação e a consciência humana, por outro lado ele também propõe que a história não é predeterminada e que é a ação criativa dos homens e mulheres que fazem história, ou seja, que em última instância o que importa ao historiador é entender o processo histórico.

Esta talvez seja uma das formas mais instigantes de pensar, com Thompson, a história da escola contemporânea.<sup>4</sup> Aliás, mais do que a história da escola, com ele, a história do processo de escolarização, ou seja, o estudo das multifacetadas transformações que tiveram lugar nas sociedades modernas na transição de uma sociedade sem escolas (no atual sentido da palavra) para as sociedades plenamente escolarizadas contemporâneas.

Se entendemos que a escola, ao se estruturar como instituição e, no momento mesmo de sua lenta institucionalização, não age em um vazio cultural, mas em uma situação de grande densidade cultural, na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos na e da cultura, ou seja, que nossas sociedades, antes mesmo da escola, produziram também modos de significar e reconhecer as “pessoas educadas” (da)naquelas sociedades, é preciso reconhecer, então, que o projeto educativo posto em ação na e pela escola entra em tensão com processos educativos já existentes.

Dessa forma, ao mobilizar a sociedade a favor da escola, boa parte da elite letrada advogava que o aprendizado familiar era deseducativa para a criança, que as famílias pobres deveriam ser reformadas para bem educar, que a rua era uma grande ameaça à boa formação moral e, sobretudo, que as culturas dos pobres e do aprendizado na e pela

experiência deveriam ser “abandonadas” a favor das racionalizadas e racionalizadoras culturas escolares. Aqui, como em muitos outros países, a reforma social sempre foi creditada à reforma da escola, ou seja, acreditou-se, e ainda acredita-se muito, que as transformações sociais no Brasil dependem, em última instância, da capacidade da escola em tornar disciplinadas, ordeiras e trabalhadoras as crianças pobres brasileiras.

Parafraseando Thompson, poderíamos dizer que a tensão que marca o processo de escolarização é uma tensão que marca a totalidade da cultura. E não é sem importância o fato de estarmos enfatizando a idéia de tensão. Para nós a escola exerce, simultaneamente, uma intensa atividade de apropriação, reorganização, desestruturação e desqualificação em relação às formas anteriores de produção cultural da pessoa educada.

Mas, os impactos não são apenas na vida individual e coletiva: são também sobre a cultura como um todo e sobre cada pessoa em particular. Para analisar essa articulação entre a vida coletiva, organizada sobre a forma de uma ampla e densa cultura, e a vida individual, ou seja, entre o sujeito e a vida social, Thompson, por um lado, fará um uso muito interessante e criativo da noção de “determinação” e, por outro, desenvolverá estudos e argumentação sobre cultura e “experiência” e suas relações de forma até então não explorada pela tradição marxista. No que se refere à idéia de determinação, chamará a atenção para o fato de que a ação humana não ocorre num vazio, e que, portanto, ela ocorre em contexto cultural denso e, para o momento que ele estuda, conflituoso. Assim, a ação humana não pode ser desconectada destes suportes culturais (instituições, tradições,...) que lhe dá e garante sentido. Assim, toda ação humana é “condicionada” (e não determinada em última instância) pela estrutura social na qual ocorre. Todavia, tal condicionamento, muito menos do que determinar, impõe limites, estabelece condições para a ação sempre criativa dos homens e mulheres na história.

Para ele,

“com a ‘experiência’ e ‘cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral”. (Thompson, 1981.p.189)

A defesa do uso da noção de cultura é feita de forma vigorosa pelo historiador, que em sua prática de pesquisa dialogou fortemente com a Antropologia. Dizia ele: “[Cultura] é um termo com cuja defesa estou totalmente comprometido e, se os marxólogos insistirem na necessidade disso, até contra Marx”. (Thompson, 1981, p.182) A noção de experiência implica, necessariamente, o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história.

“Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada” (Thompson, 1981, p.182).

Assim, para Thompson, “porque a experiência é exatamente o que constitui a articulação entre o cultural e o não cultural, a metade dentro do ser social, a metade dentro da consciência social. Talvez pudéssemos chamá-las experiência I – a experiência vivida – e experiência II – a experiência percebida”. (Thompson, 1984, p.314)<sup>5</sup> O estudo da experiência permite relacionar estrutura e processo na história e, no seu estudo, Thompson foi levado a

“(…) reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão (...): parentesco, costumes, regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a ‘genética’ de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiência de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto”. (Thompson, 1981, p.189)

Como vemos, estamos no interior de uma tradição historiográfica que nos permite estudar o processo de escolarização em sentido mais amplo, simultaneamente:

- Ao estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.
- A produção de representações sociais (modos de classificação social, de produção e reconhecimento de identidades) cujos sentidos e significados têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação. Isto significa entender que a escola não age apenas intra-muros, e sim tem uma ampliada atuação social na medida em que funciona como uma instituição que produz, divulga e legitima identidades, competências e modos de vida, ao mesmo tempo em que deslegitima outros.

Assim, esta segunda acepção de escolarização remete-nos à configuração e definitiva afirmação daquilo que Vicent, Lahire e Thin (2001) chamam de “forma escolar”, ou seja, de uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude.

Segundo eles, a configuração e difusão da instituição escolar no mundo moderno, realiza-se, também, pela crescente ampliação da influência desta para muito além dos muros da escola.

- Ao ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares. Esta dimensão, apesar de considerar a importância da escola como instituição relacionada à transmissão cultural, não deixa de enfatizar que a escola cumpre um papel fundamental na organização social da cultura. Neste sentido, estudar a escolarização significa entender a forma como a escola organiza a cultura a ser transmitida e a própria organização da escola para realizar tal transmissão, mas também significa apreender as tensões que marcam as relações dos sujeitos (alunos, famílias,...) com a instituição, já que estes não se submetem passivamente às lógicas que presidem a ação da escola.

Também nos permite pensar à cultura escolar em ação, referindo-se esta tanto à 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, quanto aos modos e às categorias simbólicas de classificação que regulam a vida social, em cuja produção e difusão a escola cumpre um papel fundamental.<sup>6</sup> Dotada de rara sensibilidade para com as questões culturais, a produção do historiador inglês nos permite aproximar da escola como produtora de sujeitos. Há, aqui, uma rica possibilidade de se avançar na investigação acerca do impacto da escola na cultura e, no limite, nas próprias pessoas, escolarizadas ou não.

Se tivermos claro que a cultura deve ser aprendida, e se esta mesma cultura é também lugar e momento de dotar o sujeito das sensibilidades e habilidades para sua inserção no mundo social, então a escolarização envolve, também, uma ação mais ou menos deliberada de educação das sensibilidades, valores e habilidades características do sujeito educado. No entanto, longe de qualquer idealização, estas dimensões da formação devem ser percebidas como estando intimamente relacionadas ao conjunto das experiências dos sujeitos:

“Os valores não são ‘pensados’, nem ‘chamados’; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias. São as normas, as regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e ‘aprendidas’ no sentimento) no ‘habitus’ de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria”. (Thompson, 1981, p.194)

No entanto, como o próprio Thompson advertia, a escola é também uma “máquina de aceleração (ou estranhamento) cultural em relação à transmissão cultural intergeracional” (Thompson, 1998, p.18). Ou seja, com a emergência da escola, estamos

diante de novas formas e padrões de socialização, os quais tendem a afastar as novas gerações, sobretudo das camadas mais pobres, da “cultura cultivada” pelos ancestrais. Diante disso, a denúncia e/ou a nostalgia não são as melhores armas do combate político cultural. O entendimento destes novos padrões se impõe como um imperativo na luta contra o dilaceramento do sujeito e o estranhamento cultural. É evidente, aqui, que é preciso levar em conta a ação das famílias, das crianças e de vários agentes na construção da escola, de forma a entender que esta não é simplesmente uma “imposição dos esclarecidos”. No entanto, há que considerar, por outro lado, que em seu conjunto a história da escola tem significado a vitória da cultura letrada contra a experiência. Sobre estes aspectos, Thompson nos ajuda a pensar quando afirma:

“(…) os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre terreno de contradição, de luta entre valores e visões-de-mundo alternativos. Se dizemos que os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações, não precisamos, por isso, render-nos a um relativismo moral ou cultural. Nem precisamos supor alguma barreira intransponível entre valor e razão. Homens e mulheres discutem sobre valores, escolhem entre valores, e em suas escolhas alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meio racionais”. (Thompson, 1981, p.194)

Assim, 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. Se, por um lado, tal história não pode, nostalgicamente, reafirmar a existência de um certo modo, mais puro e autêntico, de vida das camadas populares no Brasil (e no mundo), o qual teria sido abandonado ou negligenciado pela escolarização, por outro, não pode deixar de ser uma denúncia contundente do desprezo e do desdém com que a cultura das camadas mais pobres foi, via de regra, tratada pelas elites, defensoras da 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.

Do mesmo modo, especificamente sobre a história da educação brasileira, talvez pudéssemos pensar que esta se veria enriquecida se voltasse o seu olhar para um conjunto de experiências que, ao longo de nossa história, teve a escola como interlocutora mas não se ateve às mesmas. Pensamos, aqui, por um lado, nas experiências educacionais articuladas pelos trabalhadores, sobretudo no século XX, que se voltaram para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas não se detiveram neles e buscaram permitir o acesso às tradições intelectuais e políticas as mais diversas. Mas podemos pensar, por outro lado, na riquíssima tradição dos chamados movimentos de cultura popular e de educação popular que, sobretudo a partir da metade do século XX, se propuseram a

reinventar o Brasil. Tais movimentos, muito diversos em suas origens e forma de atuação, tanto lutaram a favor da escola e da escolarização quanto contra as mesmas.

Os movimentos de educação popular, conforme já era possível perceber nos textos de Paulo Freire, e como demonstraram os trabalhos de Osmar Fávero (1983) e de Afonso Scoguglia (2004), tiveram um papel fundamental na relativização da importância da escola na organização e transmissão culturais sem, no entanto, deixar de propugnar pelo alargamento da visão da escola sobre as próprias cultura e experiências dos sujeitos populares. Neste sentido, tais movimentos contribuíram de forma substantiva para uma reinvenção da escola ao denunciarem, antes mesmo da produção acadêmica sobre o tema, o engajamento da escola na manutenção e reprodução das injustas estruturas da sociedade brasileira. Da mesma forma, a escola que temos hoje, mais inclusiva e menos refratária às demandas e às culturas dos mais pobres, é herdeira destes mesmos movimentos, na medida em que boa parte dos mesmos jamais abriu mão da importância da formação intelectual na constituição dos sujeitos (individuais e coletivos) e na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Esta visada mais ampla poderia nos ajudar a ficarmos atentos para a forma como lidamos com uma outra questão: a relação entre nossos estudos das culturas escolares e a política de uma maneira geral, particularmente com as políticas de educação.

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 preocupado 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.

Thompson, em resposta a Richard Johnson, que classificava a sua produção, ao lado da de Raymond Willians e outros, como culturalista, ou seja, como praticantes de uma história que propunha a abordar fundamentalmente as dimensões culturais da sociedade, como se estas fossem descoladas da perspectiva política, rechaçava terminantemente este epíteto. Dizia que a “explicação” para atenção dada por ele à cultura e aos processos culturais devia ser buscada não apenas nos debates historiográficos contemporâneos mas, sobretudo, nas disputas políticas que tinham lugar no interior do marxismo e deste com outras correntes político-ideológicas nos anos 50 e 60 do século XX.(Thompson, 1984b). Ou seja, é no embate político que deveria ser buscada a razão da atenção à cultura.

Retomemos a grande lição de Thompson como historiador, que foi a utilização de categorias originárias do marxismo de maneira historicizada, voltando-se, algumas vezes, contra o próprio Marx. Momento particularmente fecundo desta prática historiadora pode ser visto no texto ‘A sociedade inglesa do século XVIII: Luta de classe sem classes?’ no qual ele defende que a luta de classes antecede, e é condição, para a formação das classes na Inglaterra. Isto significa não apenas uma inversão lógica dos acontecimentos históricos, mas sobretudo um guinada epistemológica em direção a uma historicização radical dos conceitos de classe, de luta de classes e de consciência de classe. Tal historicização

permite, por sua vez, surpreender as classes e os sujeitos individuais e coletivos em seus fazer-se, em suas experiências, limites e possibilidades de se constituírem como sujeitos de sua própria história.

Tal perspectiva nos permite pensar como 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. Poderíamos, parafraseando Sahlins (1990), pensar que o processo de reprodução da cultura escolar é, também, o de sua transformação. Assim, podemos entender que na história da escola primária no Brasil podemos falar de culturas escolares, entendendo que, aqui, o plural deixa ver as modificações ocorridas ao longo do processo de escolarização, os deslocamentos dos eixos articuladores das culturas escolares e, mesmo, das posições dos sujeitos no interior destas mesmas culturas.

Sendo assim, 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. Por isso mesmo, 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.

### **Culturas e experiências escolares: perspectivas de pesquisa**

Talvez um dos exemplos mais eloqüentes trabalhados por Thompson que pode nos ajudar a pensar as culturas escolares seja em relação ao tempo. Como se sabe, em um de seus estudos clássicos, ‘Tempo, disciplina do trabalho e capitalismo industrial’, Thompson (1984) chamou a atenção para a importância das lutas em relação à determinação e regulação do tempo para o estabelecimento do capitalismo industrial. O tempo, segundo Thompson, longe de ser entendido com uma categoria *a priori* era uma forma de regulação da vida social e as lutas em torno do mesmo envolvem toda a formação social. Assim, a substituição do canto do galo pelo apito da fábrica (ou os ponteiros do relógio) como sinal demarcador do momento de acordar, estaria representando uma mudança radical em um aspecto da cultura moderna. Seriam precisas várias gerações de trabalhadores para que estes fossem educados nas novas temporalidades capitalistas emergentes.

Convém lembrar, no entanto, que o mesmo relógio que simboliza o crescente submetimento do tempo social e, particularmente, do tempo do trabalhador aos tempos do capital, contribuirá para o estabelecimento de estratégias, por parte dos trabalhadores, para o controle do tempo: o controle do relógio (e/ou sua posse) por parte dos operários favorecerá as suas lutas contra o tempo desmedido do capital.

Levando em conta tais relações, não é por acaso que muitos historiadores da educação relacionam a expansão da escola com a expansão do capitalismo e, mais particularmente, a temporalidade escolar com o tempo disciplinado do trabalho fabril. Mesmo não sendo esta a única variável necessária ao entendimento da expansão da escola, ela é fundamental. Neste sentido, 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.

Conforme demonstram os estudos de Hamilton (1989), Petitat (1994), Varela e Alvarez Uria (1991), dentro outros, a produção da escola moderna realizou-se na confluência de interesses políticos, culturais, econômicos e sociais os mais variados, os quais estiveram presentes nas ações escolarizadoras dos Estados Nacionais, das Igrejas, dos patrões, dos “homens de letras”, dos próprios trabalhadores, e, de modo mais específico, dos professores e professoras e dos alunos e de suas famílias.

No entanto, a história desse processo múltiplo é ainda muito pouco conhecida no Brasil. No que se refere ao tempo escolar, nossas interrogações e investigações, apesar de crescentes, são ainda muito tímidas. Sem desconsiderar os estudos que vêm sendo realizados no país sobre o processo de escolarização, se fizéssemos uma pauta de investigações que tivesse como ponto norteador o tempo escolar, poderíamos incluir:

- 1) Um mergulho atento e sensível ao detalhamento e expansão dos tempos escolares que ocorrem com aprofundamento do processo de escolarização. Os tempos escolares incluem os calendários, a demarcação das aulas, a divisão dos tempos pelas disciplinas e/ou atividades e as hierarquias aí produzidas; a carga horária diária, semanal, mensal, anual e dos cursos e as expectativas sociais, familiares e pessoais quanto à longevidade escolar real e/ou projetada para os distintos sujeitos escolares; envolveria também os trabalhos extra-escolares de alunos e professores, na realização ou preparação de trabalhos escolares, bem como o tempo necessário para ir e vir da escola. No que se refere aos conhecimentos, quantos livros, quantas matérias, músicas, atividades, brincadeiras, jogos e movimentos não foram abreviados ou alongados para se adaptarem aos tempos que lhes foram destinados no currículo?
- 2) Um olhar atento sobre como os sujeitos vivem e, mesmo que constrangidos, como criam os tempos em suas experiências de escolarização. A experiência de ir para a escola nunca foi a mesma para meninos e meninas, alunos/as e professores/as. Para os meninos, muitas vezes, o tempo escolar compete com o tempo livre das brincadeiras ou o trabalho fora de casa, e para as meninas geralmente concorre com o aprisionamento no trabalho da casa sob supervisão direta ou indireta da mãe. O percurso e tempo para ir da casa para a escola e da escola para casa são parte da escolarização, e as possibilidades e limites por eles estabelecidos são experienciados de maneiras diferentes pelos diversos sujeitos. Os exames, as festas e as competições escolares nos chamam a atenção para os tempos em que a escola invade a cena da cidade e os estudantes, humilhados ou exaltados, reaparecem continuamente na cena pública. Do mesmo modo, o tempo escolar é sempre uma negociação da escola com os sujeitos que a frequentam e que a constituem. Dessa forma a recusa de frequentar a escola, o encurtamento ou o alargamento da permanência na escola, por exemplo, não podem ser vistos apenas como o resultado da ação dos imperativos escolares, mas também como uma forma como os alunos e suas famílias interpretam a importância da escola no conjunto de suas vidas.

- 3) A redefinição ou estabelecimento do léxico para se falar, nomear e organizar os tempos escolares. A idéia do fracasso escolar está diretamente relacionada à emergência de uma nova experiência do tempo escolar, assim com o estabelecimento de uma nova noção de normalidade, desejada para o percurso temporal escolar. Do mesmo modo, é em relação a essa normalidade de percurso, artificialmente produzida, que se estabelecem as noções de atraso, adiantamento, aceleração, prevenção, compensação, maturação, todas elas autorizadas e balizadoras de intervenções sobre as crianças e suas famílias. As idades escolares, inventadas e reinventadas sucessivamente pela escola, remetem continuamente para os novos modos de produção de identidades sociais e emergência de novas tecnologias de controle das diversas gerações e das relações entre gerações. Como não pensar o tempo da escola como tempo de preparação para a vida adulta, momento este a ser enfrentado – porque relacionado ao trabalho e à responsabilidade – com o abandono do tempo da infância, há muito cultivado pela pedagogia como um tempo de brincadeiras, de gozo, de felicidades, de delícias sem fim? Não estaria, neste sentido, a escola contribuindo ativamente para a produção das disposições culturais que permitiram que mais e mais pessoas, na impossibilidade do envelhecer, evitem tornarem-se adultas?
- 4) A interrogação das formas pelas quais os tempos escolares vão ganhando legitimidade e provocando um crescente tensionamento do conjunto dos tempos sociais. A “captura da criança pela escola”, significa uma relação conflituosa com o tempo da família e da vizinhança, da rua, da igreja e do trabalho, dentre outros. Os tempos familiares são continuamente invadidos pelo tempo da escola e as rotinas da casa são subvertidas ou submetidas às necessidades da escola. Há um longo percurso, que precisa ser estudado, até o estabelecimento das férias escolares como tempo de passeio e de conagração familiar. Mas também há o estabelecimento paulatino de uma outra forma de conceber e perceber o transcurso da vida, a relação entre as gerações e as próprias idades geracionais. O tempo do trabalho não é percebido da mesma forma no campo e na cidade, e as interrogações produzidas na escola sobre o tempo histórico não deixam de colocar em questão, continuamente, a noção de tempo escatológico da experiência religiosa. Os tempos das festas religiosas e/ou civis, apreendidos a partir de interrogações sobre a escolarização não deixam de nos trazer pistas importantes sobre os modos como as instituições sociais, como o estado, por exemplo, vão “inventando” ou desautorizando tradições culturais e políticas as mais diversas, e sobre as formas como as escolas são chamadas a contribuir com a formação cívica e, por que não, com a espetacularização da política.
- 5) Uma interrogação sobre como os tempos escolares contribuem na produção de novas sensibilidades, disposições, estruturas cognitivas e psicológicas nos sujeitos escolarizados (e, em alguns casos, também em sujeitos que, mesmo não escolarizados, estão sujeitas ao processo de escolarização, pois vivem em sociedades escolarizadas ou em transição para as mesmas). A racionalização da vida, via racionalização da subjetividade, passa necessariamente por um aprendizado do tempo como linear e da possibilidade de planejar o futuro como um “percurso a ser percorrido”. A tentativa, muitas vezes, infrutífera de

aprender a cultura escolarizada, é também, para boa parte das crianças das camadas populares, o aprendizado do fracasso, e resulta num dilaceramento dramático do sujeito. Mesmo para aqueles que obtêm um relativo sucesso escolar, a experiência de se sentir “estrangeiro” em sua própria cultura marca a sua relação (e, geralmente, um certo distanciamento) em relação aos seus pares (família, vizinhança, colegas de infância.) e com sua própria história.

- 6) Pensar como e porquê o tempo escolar, apesar de sua crescente legitimidade, entra em conflito continuamente com o conjunto dos tempos sociais experimentados pelos sujeitos. Como não pensar que o tempo escolar é tensionado continuamente pelo adoecimento, pela menstruação feminina, pela gestação, pelas atividades do lar ou da roça, ou por inúmeras outras atividades que não podem ser abandonadas por alunos/as e professores/as? O combate ao trabalho infantil, pelo menos de maneira desregrada, por grande parte dos defensores da escolarização encontrou sempre não apenas limites impostos pela tradição, mas também e, às vezes, sobretudo pela pobreza, pela fome, pela necessidade de manutenção da vida. Os tempos religiosos nunca deixaram de pautar os tempos escolares, e as tensões, muitas vezes, são apenas momentâneas ou aparentes, prevalecendo em nossas culturas escolares uma temporalidade excessivamente religiosa, apesar da crescente racionalização. Finalmente, mas não menos importante, a organização dos tempos escolares estabelecidas pela norma nem sempre foi respeitada pelos professores, que não apenas criaram novos modos de lidar com velhos temas, mas trataram as novas realidades a partir de estruturas temporais tradicionais. Do mesmo modo, os alunos, talvez mais radicalmente e dramaticamente do que qualquer outro sujeito da escolarização, questionaram continuamente a artificialidade dos tempos escolares; a este respeito, o sucesso ou o fracasso escolares (ou do aluno!), a maior ou menor longevidade escolar, são apenas a ponta visível de um poderoso iceberg que ameaça continuamente o triunfo da escola.

Enfim, mais uma vez, como dissemos, podemos pensar com Thompson que a intensificação e legitimação dos tempos escolares trazidas pelo processo de escolarização perpassam o conjunto da sociedade, e não apenas dos tempos sociais.

### **Considerações finais**

Terminamos este texto retomando uma discussão muito cara ao Thompson professor/cidadão que tanto informou o historiador: a relação entre a escola, a cultura dos intelectuais e as experiências dos de baixo. De outro modo muito especial esta temática irá aparecer também no texto ‘Educação e experiência’, do livro **Os românticos** (2002), sendo este um de seus únicos textos que tratam direta e explicitamente da questão da educação. Em conferência realizada em Leeds, em 1968, ele fala da importância da educação, mas de uma forma bastante inusitada e inovadora para a época, ele extrapola os limites da escola e da sala de aula, para buscar a educação que se faz nas relações sociais. No limite,

Thompson advoga que o desprezo que a cultura letrada construiu e divulgou em relação às experiências das camadas mais pobres da população, inclusive no que se refere aos processos educativos aí ocorridos, não era a única possibilidade posta no início da escolarização. Ele termina o texto com uma declaração que é, em boa parte, uma grande aposta ainda hoje de boa parte dos educadores engajados na educação de adultos:

É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar, mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo. (Thompson, 2002, p.46).

Nesta perspectiva, nada na produção do historiador inglês nos autoriza a pensar em desprezo pela escola ou pela formação intelectual oportunizada (ou, que deveria ser oportunizada) pela escola. Pelo contrário, a crítica radical à escola poderia trazer em seu bojo a possibilidade de se pensar uma outra escola, não apenas onde o mestre se descubra, ele também um aprendiz, mas que dialogue de forma mais aberta e menos preconceituosa com as outras experiências dos alunos e alunas. Talvez essa fosse uma escola que tivesse um ímpeto menos escolarizador em relação às outras culturas e experiências e abandonasse a utopia racional-iluminista de uma formação integral; o que seria muito bom para a escola, para os professores, para os alunos e, em conseqüência, para o conjunto da sociedade, já que, assim, poderíamos pensar sempre na ação conjugada da escola com as demais instituições sociais na formação dos sujeitos.

### Notas

<sup>1</sup> Professor Associado da Faculdade de Educação da UFMG; doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e membro do GEPHE (Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação) na FaE/UFMG; membro do CA-Educação (2007-2010) e da Comissão de Assessoramento Técnico Científico (CATC), (2008-2009), do CNPq.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná; doutora em História, pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

<sup>3</sup> No original: “que no hubo nunca um solo tipo de ‘transición’. La tensión de ésta recae sobre la totalidad de la cultura entera”.

<sup>4</sup> A partir de agora usaremos apenas a palavra **escola** para designar a **escola contemporânea**.

<sup>5</sup> No original: “porque experiencia es exactamente lo que constituye el empalme entre cultura y no cultura, la metade dentro del ser social, la metade dentro de la conciencia social. Quizás podríamos llamarlas experiencia I – la experiencia vivida – y experiencia II – la experiencia percibida”.

<sup>6</sup> São muitas e diversificadas as formas de se entender o que seja a *cultura escolar*, como categoria analítica nos estudos educacionais, sobretudo nos estudos em história da educação. Para uma aproximação dos debates sobre o tema sugerimos a leitura do texto de Faria Filho et al (2004) e do livro de Vidal (2005). Aqui em nosso texto, sempre que nos

referirmos às culturas escolares, no plural, estamos querendo dizer que entendemos que, em diferentes momentos da história do processo de escolarização, podem existir distintas culturas escolares.

### **Referências**

- ANDERSON, P. **Teoría, política e historia: un debate con E. P. Thompson**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1985.
- SCOCUGLIA, A. C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2ª. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2004.
- FARIA FILHO, Luciano M. A legislação escolar como fonte para a história da educação. In: **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte:Autêntica, 1998, p.89-125.
- FÁVERO, Osmar. (Org.) **Cultura popular – Educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- GERMANO, José Willington. Thompson e o método em Marx. **Educação & Sociedade**, n. 32, p. 7-22, abr. 1989.
- \_\_\_\_\_; Vidal, Diana G.; Gonçalves, Irlen A.; Paulilo, André. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30,n.1,p. 139-160, jan/abr. 20054
- HAMILTON, D. **Towards a theory of schooling**. New York:The Falmer Press, 1989.
- HOBBSAWM, Eric; RUDÉ, George. **Capitão Swing**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- MORAES, M. C. M., MÜLLER, Ricardo G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação In: XXVI Reunião Anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2003, p.1-15.
- PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- Diálogos com E. P. Thompson. **Projeto História**. n. 12, 1995.
- SAHLINS, M. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro:Zahar, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa histórica em educação. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal/RN. **Anais ...** Natal/RN: Technomedia, 2002, p.1- 11.
- THOMPSON, Edward P. **La formacion historica de la clase obrera. Inglaterra, 1780-1832**. Barcelona:Editorial Laia, 1977, 3v.
- \_\_\_\_\_. La política de la teoría. In: Samuel, R. (ed.) **Historia popular e teoría socialista**. Barcelona: Akal, 1984b, p.301-317.
- \_\_\_\_\_. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro:Zahar, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. 2ªed. Barcelona: Crítica; Grijalbo, 1984
- \_\_\_\_\_. **A formação da classe trabalhadora inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3v.
- \_\_\_\_\_. **Senhores e caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Making history: writings on history and culture**. New York: The New Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, Dorothy (ed). **The essential E. P. Thompson**. New York: The New Press, 2000.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA. **Arqueología de la Escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

Vidal, Diana G. **Culturas Escolares**. Campinas:Autores Associados, 2005.

### *Correspondência*

**Luciano Mendes de Faria Filho** - Professor Associado da Faculdade de Educação da UFMG, do Programa de Pós-graduação em Educação e membro do GEPHE (Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação) na FaE/UFMG).

**E-mail** - [lucianom@fae.ufmg.br](mailto:lucianom@fae.ufmg.br)

**Liane Maria Bertucci** - Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

**E-mail** - [liane@ufpr.br](mailto:liane@ufpr.br)

---

Texto publicado em [\*Currículo sem Fronteiras\*](#) com autorização dos autores.

---