

AS PESQUISAS SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES: O MÉTODO DIALÉTICO MARXISTA DE INVESTIGAÇÃO¹

*Paolo Nosella**

*Ester Buffa***

Estudos sobre instituições escolares desenvolveram-se a partir dos anos 1990. Hoje representam um tema significativo no âmbito da história, sociologia e filosofia da educação. Realizamos várias investigações sobre essa temática, rastreando as principais instituições escolares da cidade de São Carlos (SP). Obviamente, estudos tão numerosos exigem um balanço crítico para verificar em que medida seus resultados têm contribuído para uma objetiva compreensão da história da escolarização brasileira. Trata-se de pesquisa que apresenta sérios perigos metodológicos, resvalando em freqüentes reducionismos que, infelizmente, constatamos tais como: saudosismo, personalismo, particularismo, culturalismo ornamental, descrição laudatória ou apologética. Com essa preocupação metodológica, elaboramos, em 2004, “História e filosofia de instituições escolares: avaliação de uma linha de pesquisa”, um projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que ainda está em andamento. O que mais nos interessa é verificar os referenciais teóricos e os procedimentos metodológicos mais utilizados. Nesse sentido, constatamos duas características importantes: a freqüente incoerência entre o referencial teórico proclamado e o efetivamente posto em prática; e o fato de que muitos estudos acabam enfatizando os particulares que compõem a instituição escolar, deixando esmaecida a sociedade que a produz. Para evitar tais lacunas, buscamos aprofundar o método dialético investigativo que descreve o particular à luz do contexto econômico, político, social e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. História. Instituições escolares. Método dialético.

*Doutor em Filosofia da Educação – PUC-SP; Professor na pós-graduação – Ufscar; Professor visitante na pós-graduação – PPGE-Uninove. nosellap@terra.com.br, São Carlos [Brasil]

**Doutora em Educação – Universidade de Paris 5 [França]; Professora na pós-graduação – Ufscar/PPGE-Uninove. este@uninove.br, São Paulo [Brasil]

1 Este texto é embasado na palestra proferida pelo professor Nosella durante videoconferência promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 24 de novembro de 2005, interligada com o II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares Uninove, de São Paulo.

1 Introdução. Antecedentes históricos

As pesquisas sobre instituições escolares desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos 1990, embora alguns estudos desse tipo tenham sido feitos antes dessa época. Podemos distinguir três momentos da pesquisa em história da educação no Brasil a partir dos anos 1950. No primeiro momento, situado nas décadas de 1950 e 1960, portanto, num período anterior à criação dos programas de pós-graduação, a pesquisa e a produção historiográfica da educação brasileira, em particular a paulista, desenvolveram-se na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP).

Em 1955, essa produção recebeu significativo impulso com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e do Conselho Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP), um dos cinco centros regionais criados pelo então denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), na gestão de Anísio Teixeira.² O CRPE-SP funcionava num prédio situado no *campus* da USP, o que facilitava sua integração com a FFCL. Consequência importante dessa integração foi o caráter político, sociológico e histórico que passou a nortear as pesquisas em educação dessa época. Não podemos esquecer que dois fatores relevantes contribuíram para essa caracterização: o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1961, e a expansão do ensino superior, a partir de 1950, pelo interior do Estado, com a criação dos seis primeiros Institutos Isolados de Ensino Superior (futura Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [Unesp]). Esses dois fatores criaram, naqueles anos, um ambiente efervescente para a realização de debates e veiculação de publicações sobre a realidade educacional brasileira, com destaque para a problemática da democratização do ensino.

Esses debates ecoavam em importantes cidades do interior paulista, onde os estudos educacionais eram desenvolvidos. Dessa época, são sempre

2 N. Ed.: Atualmente, mantida a sigla, sua denominação é Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

lembrados os nomes de professores tais como: Laerte Ramos de Carvalho, líder do grupo, Roque Spencer Maciel de Barros, José Mário Pires Azanha, Heládio César Gonçalves Antunha, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Maria de Lourdes Mariotto Haidar e, no interior, Casimiro dos Reis Filho (da FFCL de São José do Rio Preto [SP]) e Rivadávia Marques Júnior, Jorge Nagle e Tirsia Regazzini Peres (da FFCL de Araraquara [SP]).³

O grande tema de pesquisas desse primeiro período foi educação e sociedade, embora, como lembra Tanuri (2005), mesmo nessa época, registram-se alguns estudos sobre instituições de ensino como os de José Ferreira Carrato sobre as origens do Colégio Caraça e de Maria Aparecida Rocha Bauab sobre a única escola normal criada no período imperial em São Paulo (SP).

O segundo momento do desenvolvimento dos estudos históricos da educação foi marcado pela criação e expansão dos programas de pós-graduação em Educação, durante os governos militares. Situa-se nas décadas de 1970 e 1980. Duas características fundamentais qualificam a pesquisa em educação nesse momento: a escolarização da produção da pesquisa e a reação à política dos governos militares.

Essas duas características têm aspectos positivos e negativos. O principal aspecto positivo da escolarização da pesquisa, determinada pela institucionalização da pós-graduação, manifesta-se no fato de que a produção do conhecimento, felizmente, associou-se às atividades de ensino. Seu aspecto negativo é representado pelo burocratismo acadêmico que nivela, pela priorização dos títulos e diplomas, pesquisas de qualidade com outras menos significativas.

Quanto à reação à política dos militares, destaca-se, como ponto positivo, o fortalecimento do pensamento crítico, a leitura de importantes autores clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bourdieu e outros que fecundaram o pensamento pedagógico com categorias até então desconhecidas. A linha de sombra desses estudos críticos é representada pelas visões genéricas e paradigmáticas que atribuem pouco valor aos objetos específicos da educação brasileira. Tais críticas refletiam, também, um acen-

3 Na elaboração dos antecedentes históricos, utilizamos, livremente, as informações contidas no texto de Tanuri (2005) publicado no livro organizado por Monarcha, intitulado *História da educação brasileira: formação do campo*. Utilizamos, também, informações da palestra proferida por Monarcha no I Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares, realizado no Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), de São Paulo, em 2004.

tuado idealismo e voluntarismo político decorrente da urgência do processo de redemocratização daqueles anos. Temas como sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológica, compromisso político e competência técnica, formação de professores, democratização da escola, reprodução simbólica e organização escolar eram os mais legítimos. O tema instituições escolares, senão ausente, era mero pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral.

O terceiro momento do desenvolvimento dos estudos históricos da educação inicia-se nos anos 1990 e caracteriza-se pela consolidação da pós-graduação. É teoricamente marcado pela chamada crise dos paradigmas. Propõe-se, então, o pluralismo epistemológico e temático e privilegia-se o estudo de objetos singulares. O aspecto positivo dessa fase, que ainda hoje perdura, é representado pela ampliação das linhas de investigação, pela diversificação teórico-metodológica e pela utilização das mais variadas fontes de pesquisa. Segundo alguns estudiosos, porém, o que está havendo é, na verdade, uma fragmentação epistemológica e temática que dificulta a compreensão da totalidade do fenômeno educacional. Muitos deles vêem, ainda nessa crise paradigmática, um grande movimento antimarxista e o abandono da perspectiva histórica que privilegia temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares. A nova história, a história cultural, a nova sociologia, a sociologia francesa constituem as matrizes ou a tela de fundo teórico das pesquisas realizadas.

2 Para um balanço crítico

Os estudos e os grupos de pesquisa sobre instituições escolares multiplicam-se, a cada dia, nos vários programas de pós-graduação em educação.⁴

4 Originalmente, este texto continha um levantamento e uma classificação das obras produzidas no período de 1971 a 2005, bem como dos grupos de pesquisa que atualmente trabalham nesse assunto. Em função dos limites de espaço para esta publicação, esse levantamento, efetuado com a colaboração dos bolsistas de Iniciação Científica da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), Aldrei F. G. Batista, Lígia L. Castelli, Maria Caroline P. Fuzer e Patrícia P. Culhari, foi aqui suprimido.

Este tipo de pesquisa apresenta sérios perigos metodológicos, porque, se o envolvimento do estudioso é fácil, o difícil é produzir um resultado final crítico e proveitoso. Frequentemente, o pesquisador resvala em reducionismos teóricos, tais como particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição laudatória ou apologética. De fato, estudos e pesquisas que retratem, de forma curiosa, aspectos singulares da instituição escolar, em tempos diversos, são fascinantes e até sedutores. Quem não gostaria de saber como eram vestidas e educadas as crianças dos séculos passados e suas brincadeiras ou como as normalistas representavam a relação diploma-casamento? Ou ainda, quem não aprovaria que fossem enaltecidos os fundadores de uma escola significativa para sua própria cidade? Ou, finalmente, quem não gostaria de ver, consagrados em livros, os nomes e as fotografias de seus antepassados?

Estudos como estes agradam a inúmeros leitores. No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode admitir que a descrição pormenorizada de uma determinada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica. A dificuldade principal reside exatamente aí: conseguir evidenciar, de forma conveniente, o movimento real da sociedade. Abordar essa totalidade histórica exige a adoção do método dialético e sua aplicação habilidosa, sem prejuízo das contribuições de novas metodologias, porque a dialética pressupõe, como veremos adiante, a descrição do singular.

3 O referencial teórico-metodológico

Neste texto, o que mais nos interessa é refletir sobre o referencial teórico e os procedimentos metodológicos mais utilizados pelos pesquisadores de instituições escolares. Uma leitura preliminar de vários estudos publicados e do resumo dos demais revelou alguns indícios importantes relativos ao referencial teórico adotado. Frequentemente, percebe-se uma justaposição entre o

5 Trata-se do projeto de pesquisa em andamento, por nós coordenado, intitulado “História e Filosofia de Instituições Escolares: Avaliação de uma Linha de Pesquisa”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

referencial teórico proclamado e o efetivamente aplicado, ou seja, não há uma íntima conexão entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados. Em razão disso, o movimento real da história é descrito de forma independente da materialidade dos aspectos singulares.

Além de um levantamento mais completo e de uma leitura mais aprofundada dos estudos publicados sobre instituição escolar, para o balanço crítico que pretendemos realizar,⁵ precisamos explicitar o referencial teórico que nos norteia. Defendemos uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural. No estudo sobre a antiga Escola Normal de São Carlos, criada em 1911, por exemplo, tentamos resgatar o clima cultural da época da sua fundação, típico de uma sociedade agrária pré-industrial alheia ao mundo do trabalho. No estudo seguinte, sobre a Escola Profissional de São Carlos, criada em 1932, o clima cultural já era outro. Por meio deste trabalho, tentamos mostrar como o processo de industrialização da região favoreceu a criação dessa escola voltada para a formação de profissionais técnicos. Também, no estudo sobre a Escola da Engenharia de São Carlos da USP, criada em 1948, procuramos apresentar como o processo econômico-político de então foi responsável pelo surgimento desta escola, no interior do Estado, em razão de aquela localidade necessitar de engenheiros para seu desenvolvimento tecnológico. Se, de fato, conseguimos relacionar, dialeticamente, o particular e o geral, não cabe a nós dizer, muito embora esse tenha sido nosso objetivo.

Nos últimos anos, intensificou-se o debate sobre as questões teóricas e metodológicas desse tipo de pesquisa envolvendo os que: 1) em defesa da lógica dialética, consideravam que os estudos das particularidades escolares poderiam tornar-se um beco sem saída que, dificilmente, permitiria a compreensão da totalidade histórica e, por isso, julgavam esses trabalhos como desperdício de tempo e de energia; 2) aqueles para os quais a razão humana havia fracassado no entendimento da totalidade do real, e que defendem a necessidade

de estudos mais aprofundados das particularidades escolares; 3) os que, como nós, ancorados no marxismo investigativo, têm insistido na importância de explicitar a relação dialética entre o particular e o geral.

Há quem entenda que a polêmica da crise dos paradigmas se resume, na verdade, a um posicionamento contra o marxismo. No entanto, parece-nos que os problemas são um pouco mais complexos. É inegável que, sobretudo a partir do fracasso do socialismo real, a crítica ao marxismo ortodoxo, dogmático e determinista generalizou-se. É de se notar, porém, que nem todos os que embarcaram nessa crítica são antimarxistas. Como se sabe, já a partir dos anos 1920, a crítica ao determinismo ortodoxo e dogmático passou a ser feita, inclusive, por vários teóricos marxistas, o que indica que, já naquela época, tornara-se mais convincente um marxismo investigativo que, sem recusar novas contribuições teóricas, entendia que o pesquisador, antes de expor o movimento real na sua totalidade, precisava investigar os aspectos particulares do real, condizente, aliás, com o que Marx escrevera, em 1873, no posfácio à segunda edição de *O capital*:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. (MARX, 1983, p. 20).

É certo que há pesquisadores que consideram o marxismo inadequado para seus estudos e se filiam a outras tendências teóricas, tais como a positivista, a idealista, a estruturalista e a culturalista.

6 Curiosamente *diá* é o mesmo prefixo (e sentido) do termo e conceito *diá-bo(lo)*, algo que separa. Em sua gênese, se contrapunha ao termo *sim-bolo*, algo que reúne. Na antiqüíssima Grécia, quando um soldado ia para a guerra, cortava-se ao meio uma moeda: uma metade era costurada à bainha de sua vestimenta e a outra ficava guardada no sacrário do templo de Delfos, para lembrá-lo de sua obrigação de retornar a Atenas, mesmo que derrotado. Com efeito, um soldado que se estabelecesse em território inimigo representava um constante e sério perigo. A metade da moeda costurada na sua vestimenta era denominada *sim-bolo*, porque motivava (embalava) emocionalmente o soldado a se reunir com a outra metade, em Atenas. Ao contrário, qualquer fator que motivasse o soldado à separação definitiva de sua pátria era denominado *diá-bolo*. Sabemos como, em seguida, a criatividade pedagógica medieval aplicou ao *diá-bolo* horribéis chifres. Como se vê, os conceitos e os termos da linguagem nasceram vinculados às atividades práticas. Por isso, a linguagem viva é uma expressão da filosofia da práxis. Contamos essa história para ilustrar como os prefixos *sim* e *diá* (com e contra) foram criados em relação recíproca e contraposta.

Para os positivistas, o dado empírico é absoluto, um fim em si mesmo. O idealista, por sua vez, supervaloriza a subjetividade e a intencionalidade humanas. Para o estruturalista, a sociedade é o resultado de um mero jogo entre estrutura e superestrutura, sem direção histórica, sem contradições reais e sem riscos. Trata-se de uma dialética “domesticada”, cujo resultado é conhecido, *a priori*, pois tese e antítese se relacionam entre si por meio de regras e limites, idealmente, predefinidos. Nesse sentido, todas as escolas desempenham as mesmas funções sociais, reprodutivistas ou salvadoras.

Os culturalistas, finalmente, seduzidos e aprisionados pelas interessantes e variadas formas de viver dos homens, comparam-se em descrevê-las. Para eles, todas as formas culturais são equivalentes, importa menos a luta pela hegemonia, do que o sentido de distinção social. Assim, por exemplo, tanto a fotografia de um aluno descalço de uma escola profissional quanto a de uma aluna de grupo escolar, vestida de azul e branco numa escrivania, tendo a seu lado o globo terrestre, suscitam a mesma emoção e o mesmo encantamento. Por isso, não se indignam diante da desigualdade social e escolar expressas nessas imagens.

4 O método dialético

“Dialética, em sentido bastante genérico, indica oposição e conflito originados pela contradição [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.030). O termo se aplica a um conceito de amplitude extraordinária que marcou toda a filosofia ocidental. Valeria a pena reconstruir, pacientemente, sua origem lingüística e as diferenças semânticas que, ao longo da história, o conceito foi adquirindo.

Em rápidas pinceladas: seu sentido de oposição, de ruptura, de conflito originou-se do prefixo da língua grega clássica *diá*, isto é, “[...] separação, dissociação, dispersão [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.027).⁶ A segunda

parte do termo dialética refere-se à *lektiké* (*tekhné*), arte de discutir. (CUNHA, 1996). Concluindo, dialética, em seu sentido etimológico, significa a arte de relacionar os contraditórios.

Ao longo dos séculos, o conceito de dialética foi mudando. Assim, por exemplo, os Sofistas gregos entenderam que dialética era a arte de vencer as oposições nas disputas públicas, de conquistar hegemonia. Portanto, mais que uma ciência formal e exata, a dialética dos sofistas era uma ciência política.

Mesmo para Platão e Aristóteles, a lógica dialética se diferenciava da lógica formal. Enquanto uma era a linguagem do absolutamente necessário (da ciência), a outra era a linguagem do convencimento, do possível: “O raciocínio é uma demonstração (científica), quando as premissas das quais parte são verdadeiras e primeiras; por outro lado, o raciocínio é dialético quando parte de opiniões [...]” (ARISTÓTELES, 1987, p. 5). Apesar das divergências quanto à valorização da lógica dialética, o sentido fundamental que esses pensadores lhe atribuem é o mesmo: a ciência refere-se ao mundo da necessidade, da matemática, da metafísica, enquanto a dialética diz respeito ao mundo do possível, isto é, da história dos homens.

O pensamento medieval nos apresenta vários pensadores que ajudaram a compreender a trajetória do conceito de dialética. Pedro Abelardo (1079-1142), por exemplo, é reconhecido por todos os comentaristas como o mais extraordinário dialético, não tanto pelos seus dotes de retórica (que eram grandes), mas, sobretudo, pelo seu método de investigação que se embasava nas contradições, nas opiniões discordantes. A verdade histórica consistia, no entender dele, exatamente nas discordâncias. O pensamento de Abelardo foi de ruptura com a tradição eclesiástica. Marcou todo o método da filosofia escolástica, que a partir dele passou a utilizar sempre, como ponto de partida, as sentenças divergentes. A escolástica, entretanto, domesticou sua dialética, porque considerava as contradições como um simples jogo formal, cujos resultados são conhecidos, *a priori*. Um exemplo evidente dessa domesticação é

o pensamento de Tomás de Aquino, para o qual as posições divergentes serão sempre harmonizadas com o dogma, ou, simplesmente, excomungadas.

Alguns filósofos, como Aristóteles e Kant, todavia, haviam levantado uma séria preocupação referente à lógica dialética: se ela se embasasse numa absoluta ruptura, não existiria relação alguma entre as partes e, assim, a própria lógica dialética seria impossível. Para eles era preciso que existisse um elo, um valor, uma referência comum entre os contraditórios, para que houvesse alguma lógica.

Hegel resolveu essa aparente aporia: a íntima relação entre a idéia e sua negação é a própria negação da negação. A razão humana consegue captar essa relação e, com isso, evidenciar, por meio da filosofia, a concatenação dialética entre todas as contradições do mundo real. Tal concatenação, explicitada pela filosofia, é a própria história da evolução do espírito. Dessa forma, Hegel resgatou a primazia da lógica dialética sobre a ciência formal.

Marx, ao preservar a primazia da lógica dialética, afirmou, entretanto, que a tese não é o espírito nem a idéia, e sim a matéria, isto é, a economia, a infra-estrutura. Conseqüentemente, a história não é a manifestação do espírito, mas sim a realização do ser humano concreto e imanente. O mundo racional e o real não se identificam necessariamente. Os valores racionais de igualdade e bem-estar humano podem ser conquistados, ou não, por meio da luta dos oprimidos.

Houve quem interpretasse Marx de forma determinista, como se a dialética fosse uma relação entre oposições, cuja conclusão (síntese) é conhecida *a priori*. Tal entendimento estabeleceu para a história futura, isto é, para o socialismo, estratégias, etapas, tempos e movimentos previstos. Assim, o determinismo marxista transformou o processo histórico em metafísica. Outros marxistas, entretanto, entenderam o método de Marx como um processo investigativo, no qual a história dos homens, dependendo das lutas e das vontades humanas, está sempre aberta a vários desdobramentos, que são compre-

endidos por meio de contínuas pesquisas e constantes estudos realizados com base no método dialético.

Freqüentemente, entre os pesquisadores, passa despercebido o fato de que a dialética marxista a que nos referimos não é qualquer relação entre estrutura e superestrutura. Com efeito, alguma relação entre os elementos econômicos e os culturais é admitida por toda a filosofia ocidental moderna. A dialética marxista consiste em algo específico, pois, ao relacionar estrutura e superestrutura, nega o atual bloco histórico, apontando para um horizonte de valores humanos que, na sociedade atual, existem apenas potencialmente: a igualdade e a justiça social entre os homens. Com isso, a dialética marxista mobiliza corações e mentes para a concretização desses valores, afirmando que a luta de classe é a parteira que os poderá trazer à luz. Sua efetivação plena, entretanto, não é certa, nem são conhecidas, *a priori*, as formas de luta em favor desses ideais socialistas.

Nessa perspectiva, as produções culturais poderão ser dialéticas, ou não, se puderem influir, ou não, na efetivação desses valores. Como exemplo de uma produção cultural dialética, citamos o teatro de Luigi Pirandello. De fato, este autor retrata as contradições da sociedade siciliana, criando nos espectadores, pela força de conteúdos adequados e de formas estéticas elevadas, uma consciência crítica que os motiva a se engajarem na mudança profunda de sua terra:

Pirandello tentou introduzir na cultura popular a “dialética” da filosofia moderna, em oposição ao modo aristotélico-católico de conceber a “objetividade do real”. Fez isso como é possível fazê-lo no teatro e como o próprio Pirandello pode fazê-lo: esta concepção dialética da objetividade apresenta-se ao público como aceitável na medida em que se expressa através de personagens excepcionais e, portanto, sob vestes românticas, de luta paradoxal contra o senso comum e o bom senso. (GRAMSCI, 2002, p. 183).

No Brasil, poderíamos citar como exemplo de cultura dialética a literatura de Machado de Assis, de Graciliano Ramos ou o cinema de Glauber Rocha e de muitos outros intelectuais e artistas brasileiros que “[...] introduzem na cultura popular a dialética da filosofia moderna, em oposição ao modo aristotélico-católico de conceber a ‘objetividade do real’ [...]” (GRAMSCI, 2002, p. 183). O modo aristotélico-católico parte do pressuposto de que a realidade é naturalmente perversa e que o acerto de contas ocorrerá no mundo transcendente da metafísica.

Quais orientações podem ser dadas aos pesquisadores que pretendem aplicar o método dialético nos estudos sobre instituições escolares?

De forma aproximativa e sintética, o método dialético supõe a investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria. O fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados *a posteriori*, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa condição. A dialética não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (escola), uma essência metafísica (sociedade), mas, sim, uma condição recíproca de existência. Dito de outra maneira, a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar. Essa influência adquire tamanha amplitude que chega a moldar suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois as classes sociais opostas lutam em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (BOBBIO et al., 1990).

Portanto, para o método dialético, o fundamental em pesquisas sobre instituições escolares, é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social. Dessa relação, emergem a história e a filosofia da instituição, em seu sentido pleno. Retornando à afirmação de Marx, é preciso distinguir a fase de investigação da fase de exposição. Na fase

de investigação, a totalidade histórica está presente apenas intencionalmente, porque, nesse primeiro momento, o que importa é “[...] captar detalhadamente a matéria, analisar as várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima [...]” (MARX, 1983, p. 20). Alguém poderá questionar que o detalhamento a que Marx se refere relata dados empíricos de natureza econômica, social e política. Isso é verdade. Entretanto, não se pode esquecer que, se Marx é o fundador do método histórico dialético, seus mais importantes seguidores ampliaram o âmbito dos dados empíricos. Nos anos 1920, Trotski, por exemplo, estudava a vida cotidiana do cidadão russo que sofria os reflexos do processo revolucionário de industrialização (TROTSKY, 1971); Vigotski, na mesma década, investigava as atividades lúdicas e os jogos das crianças, no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, demonstrando que são atividades, histórica e dialeticamente, determinadas (VIGOTSKY, 2000); Gramsci, no mesmo período, estudava as práticas populares e a influência dos pequenos intelectuais das aldeias italianas (padres, artistas, médicos, professores, juízes, tabeliães etc.), concluindo que tanto um grupo quanto o outro cimentavam, política e ideologicamente, um bloco histórico reacionário que era preciso analisar para revolucionar (GRAMSCI, 2000). Para todos esses autores, a análise da instituição escolar, em todos os níveis e expressões, era importante para qualquer projeto de mudança social.

Entretanto, se o detalhamento dos dados empíricos da instituição escolar constitui o primeiro passo do método dialético, o segundo, como vimos, consiste em “expor adequadamente o movimento real”. Para conseguir isso, o pesquisador não pode confundir a lógica dialética com a lógica formal. Como exemplo desta confusão, citamos o apólogo gramisciniano:

Pergunta-se a um menino:

— Você tem uma maçã. Se der uma metade a seu irmão, quanto da maçã você comerá?

O menino responde: uma maçã.

— Mas como? Você não deu meia maçã a seu irmão?

— Não, não dei. (GRAMSCI, 1999, p. 293).

Obviamente, o professor, ao perguntar, embasava sua questão na lógica formal matemática, enquanto o menino respondia com base na lógica dialética do real, impregnada de desejo e vontade. No movimento real da história, a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de produção não fazem parte de um jogo abstrato, predefinido, bem comportado, mas, ao contrário, são ingredientes de uma dura luta social, arriscada, cujo resultado final não se conhece. Por isso, nessa perspectiva metodológica, a instituição escolar não é vista *a priori* como a eterna reprodutora dos desequilíbrios sociais, nem como a redentora de todos os seus males: dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia.

A dialética vê a história movimentar-se num processo contínuo de lutas, em que a tese não “brinca” com a antítese, mas quer eliminá-la. Do futuro pode-se prever muita luta, mas não seu resultado:

Na história real a antítese tende a destruir a tese, a síntese será uma superação, mas sem que se possa *a priori* estabelecer o que da tese será “conservado” na síntese, sem que se possa *a priori* “medir” os golpes, como ocorre num ringue convencionalmente regulado. (GRAMSCI, 1999, p. 292, grifos do autor).

Um exemplo que ilustra o que significa uma lógica dialética determinista ou “domesticada” é a forma como o iluminismo imaginou o advento da escola unitária. A oposição histórica entre espírito e mãos, entre escola secundária clássica e escola profissional seria superada – acreditava o iluminismo – pelo processo de industrialização que criaria, de forma natural e necessária, a escola unitária, integradora das artes liberais com as artes mecânicas. Hoje, o otimismo iluminista, porém, é cada vez mais contestado. A persistência da dualidade

escolar, mesmo sob nova roupagem, como a que marca a diferença entre técnicos e engenheiros, está comprovada, entre outros, por Petitat (1994) no livro *Produção da escola, produção da sociedade*. Bourdieu vai na mesma direção:

A barreira que separa o politécnico, especialista do geral, do simples técnico, dedicado à aplicação e à execução; a barreira que separa o “quadro” superior do “quadro” médio é uma verdadeira fronteira cultural, análoga, na sua ordem, à que separava, até os anos [19]60, os que tinham passado pelo ensino secundário – com latim – dos chamados “primários” definidos negativamente pela falta (como os alunos provenientes do “primário superior” ou das seções “modernas” do secundário). (BOURDIEU, 1989, p. 210-211, grifos do autor).

Finalmente, o pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e da sociedade, a partir do levantamento e da análise de qualquer dado empírico (documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc.), mas, de acordo com a nossa experiência, acreditamos que os procedimentos mais adequados para alcançar esse objetivo metodológico sejam a análise das trajetórias dos alunos, ex-alunos e docentes, bem como a análise dos conteúdos e das metodologias utilizadas na instituição estudada. Em outras palavras: é essencial tanto indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir seu sentido social, quanto analisar os currículos utilizados para compreender seus objetivos sociais.

Por mais difícil que pareça compreender a relação entre escola e sociedade, entre estrutura e superestrutura, fica claro que isso é possível e constitui o objetivo da história e da filosofia de uma instituição escolar, em razão de o homem tomar consciência das condições infra-estruturais somente no âmbito da superestrutura:

Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus deveres no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe uma relação necessária e vital. (GRAMSCI, 1999, p. 292).

5 Considerações finais

Apesar dos perigos de desvio metodológico que esta linha de pesquisa apresenta, insistimos na importância de investir em pesquisas sobre história de instituições escolares. Sinteticamente, arrolamos, a seguir, os motivos principais de nossa insistência.

Antes da exposição formal, pela qual se desvelará o movimento real da história, o método dialético exige o rastreamento dos dados empíricos, suas várias formas de evolução e suas mútuas conexões. Ora, o estudo das instituições escolares atende, plenamente, a essa exigência metodológica.

Além disso, as especificidades de uma instituição escolar conferem paixão e emoção aos discursos teóricos gerais. Sem paixão e emoção, as pessoas não têm a desejável motivação para se envolverem em projetos de mudança social, condição essencial do método dialético.

Finalmente, acreditamos que tais pesquisas elevam, nos educadores, o nível de responsabilidade pelos seus atos e estimulam, nos leitores, o gosto pelos estudos da história local e nacional.

THE RESEARCHES ON SCHOOL INSTITUTIONS: THE MARXIST DIALECTICAL METHOD OF INVESTIGATION

Studies on school institutions were developed from 1990s on. Nowadays they represent a significant theme in history, sociology and philosophy of

education realm. We developed many investigations about this theme, tracking the main school institutions in the city of São Carlos (SP). Obviously, such a large number of studies require a critical balance in order to verify in which measure their results have contributed to an objective comprehension of the Brazilian school history. Thus, it is a research that presents serious methodological dangers slipping in frequent reductionisms that, unfortunately, we have ascertained, such as: nostalgia, personalism, particularism, ornamental culturalism, laudatory or apologetic description. Keeping this methodological concern, we elaborated, in 2004, a research project approved by CNPq (National Council of Scientific and Technological Development) and that is being developed with the title “History and Philosophy in school institutions: evaluation of a research line”. We are most interested in verifying the theoretical referential and the most used methodological procedures. In this sense, we ascertained two important characteristics: a frequent incoherence between the proclaimed theoretical referential and the one effectively used in practice, and the fact that many studies emphasize the particular aspects that form the school institution, leaving aside the society that produces it. In order to avoid such gaps, it makes sense to deep the dialectical investigative method which describes the particular in the light of the economical, political, social and cultural context.

KEY WORDS: Dialectical method. Education. History. School institutions.

Referências

- ARISTÓTELES. *Tópicos*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Os pensadores. v. 1.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Ed.). *Dizionario di politica*. 3. ed. Turim: Utet, 1990.
- BOURDIEU, P. *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. 1. ed. Paris: Les Editions de Minuit, 1989.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

GRAMSCI, A. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In: _____. *Cadernos do cárcere*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

_____. Literatura. Folclore. Gramática. In: _____. *Cadernos do cárcere*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.

_____. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.. In: _____. *Cadernos do cárcere*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Os economistas. v. 1.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TANURI, L. M. A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação. In: MONARCHA, C. (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 227-250.

TROTSKY, L. D. *Rivoluzione e vita quotidiana*. 1. ed. Roma: Samonà e Savelli, 1971.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

recebido em: 8 ago. 2005 / aprovado em: 10 out. 2005

Para referenciar este texto

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.