

A HISTORIOGRAFIA FRANCESA DA EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO MEMORIALÍSTICO: REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS PROBLEMÁTICAS EVOLUÇÕES¹

Pierre Caspard

Tradução: Maria Helena C. Bastos

Resumo

Há um fosso crescente entre as análises as mais sutis que os historiadores propõem para compreender o passado da educação francesa, e os parâmetros de referência que oferece a produção memorial para situar a escola atual em relação ao passado. O artigo propõe algumas explicações para essa discrepância, que dizem respeito às mudanças recentes no sistema educativo, nas condições em que operam os historiadores da educação, e da evanescência de dois quadros de análise há muito tempo paradigmáticos: as classes sociais e a nação.

Palavras-chave: Historiografia da educação; Educação na França; Cultura profissional dos professores.

THE FRENCH EDUCATION HISTORIOGRAPHY IN A MEMORIALISTIC CONTEXT: REFLECTIONS ABOUT SOME PROBLEMATIC EVOLUTIONS

Abstract

We can observe a growing discrepancy between the increasingly subtle analyses of education historians offer in order to explain the past and the over-simplicity of reference points used by memorial vulgate to situate contemporary education in relationship to this very same past. This article offers some explanations of this discrepancy. They relate to the recent upheavals within the educational system, the conditions under which education historians operate, and the evanescence of two longstanding paradigmatic analytical frameworks – social classes and the nation.

Keywords: Historiography of education; French Education; Teacher's professional Culture

¹ Artigo especialmente escrito para publicação na revista História da Educação.

LA HISTORIOGRAFÍA FRANCESA DE LA EDUCACIÓN
EN UN CONTEXTO MEMORIALÍSTICO:
REFLEXIONES SOBRE ALGUNAS PROBLEMÁTICAS
EVOLUCIONES

Resumen

Hay un surco creciente entre las análisis las más sutiles que los historiadores proponen para comprender el pasado de la educación francesa, y los parámetros de referencia que ofrece la producción memorial para situar la escuela actual en relación al pasado. El artículo propone algunas explicaciones para esa discrepancia, que dicen respecto a las mudanzas recientes en el sistema educativo, en las condiciones en que operan los historiadores de la educación, y de la evanescencia de dos cuadros de análisis ha mucho tiempo paradigmáticos: las clases sociales y la nación.

Palabras clave: Historiografía de la educación; Educación en Francia; Cultura profesional de los profesores.

L'HISTORIOGRAPHIE FRANÇAISE DE L'ÉDUCATION
DANS UN CONTEXTE MÉMORIEL: RÉFLEXION SUR
QUELQUES ÉVOLUTIONS PROBLÉMATIQUES

Résumé

On observe un décalage croissant entre les analyses de plus en plus subtiles que les historiens proposent pour comprendre le passé de l'éducation française, et le schématisme des repères qu'offre la vulgate mémorielle pour situer l'école actuelle par rapport à ce même passé. L'article propose quelques explications à ce décalage, qui tiennent aux bouleversements récents du système éducatif, aux conditions où opèrent les historiens de l'éducation, et à l'évanescence de deux cadres d'analyse longtemps paradigmatiques: les classes sociales et la nation.

Mots-clés: Historiographie de l'éducation; Education en France; Culture professionnelle des enseignants.

La mémoire est aussi menteuse que l'imagination, et bien plus dangereuse, avec ses petits airs studieux.

Françoise Sagan²

Como em outros países, as questões de «memória» têm hoje invadido a cena intelectual francesa, pela maneira que remetem ou pretendem remeter a relação da França com seu passado. Os debates, ver as «guerras»³ que suscitam mesmo que marginalmente na história da educação, se desenrolam em um contexto maior de confrontação entre «história» e «memória» que afeta igualmente esse campo de pesquisa. O que está mais particularmente em jogo aqui é a capacidade da história de analisar as raízes ou a origem das questões educativas atuais, e de contribuir assim a cultura dos diferentes atores envolvidos.

Clarificar os ganhos dessa confrontação entre história e memória supõe definir precisamente o sentido desse último termo, fortemente polissêmico, ao contrário do de história. Embora a história signifique invariavelmente, desde Heródoto, um inquérito, ou seja, um trabalho intelectual de estudar o passado; a memória refere-se tanto aos vestígios inertes desse passado, como a uma função cerebral com as lembranças que ela contém, ou às (re)construções individuais ou coletivas do passado, o caráter coletivo da memória, tomado nesse último sentido, é por si só altamente problemático⁴. Os debates atuais devem ser compreendidos no limite da lembrança de que tem sido a evolução

² “A memória é tão mentirosa como a imaginação, e bem mais perigosa, com seu pouco ar de estudiosa”. Françoise Sagan.

³ Pascal Blanchard, Isabelle Veyrat-Masson (Dir.): *Les guerres de mémoires. La France et son histoire. Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*. Paris, La Découverte, 2008. Pascal Blanchard, Marc Ferro, Isabelle Veyrat-Masson (Dir.): “Les guerres de mémoire dans le monde”. Número especial da revista *Hermès*, 2008.

⁴ Maurice Halbwachs: *La mémoire collective*. Paris, PUF, 1950 et *Les Cadres sociaux de la mémoire*. Paris, PUF, 1952.

das relações entre história e memória em curso nas últimas décadas.

1 A memória ao serviço da história

A história tem mantido com a memória, nos anos 1970-1980, relações de uma cumplicidade particular. Durante esses anos, tem sido uma das conquistas da «Nova história», tal que é definida em um livro-manifesto, que apareceu em 1978⁵. Jacques Le Goff não hesitou em dizer que ela suscitou uma «conversão do olhar histórico»⁶. Os historiadores então interrogaram a memória de populações essencialmente definidas pelas suas características sociais – camponeses, operários, notáveis, nobres... –, mas também por uma experiência comum – Camisards de Philippe Joutard⁷, Antigos combatentes de Antoine Prost⁸ – ou por um meio de vida e de trabalho – Plozevet na Bretanha, Minot na Borgonha, estudados por equipes pluridisciplinares⁹. Interessam-se também pela memória da

⁵ Roger Chartier, Jacques Le Goff, Jacques Revel (Dir.): *La nouvelle histoire*. Paris, Retz, 1978.

⁶ Jacques Le Goff: *Histoire et mémoire*. Paris; Gallimard, 1988 (1^{ère} éd. Italienne: 1977-1982).

⁷ Os Camisards são os protestantes de Languedoc, no sul da França, perseguidos por Luís XIV e que mantiveram uma guerrilha contra ele no fim de seu reinado. P. Joutard estudou a maneira que as lembranças desses perseguidos se transmitiram até os nossos dias. P. Joutard: *La légende des Camisards: une sensibilité au passé*. Paris, Gallimard, 1977

⁸ Antoine Prost: *Les anciens combattants et la société française, 1914-1939*. Paris, Presses de la FNSP, 1977, 3 vol.

⁹ André Burguière: *Bretons de Plozevet*. Paris, Flammarion, 1975. Cf. O balanço retrospectivo apresentado durante o colóquio “Les grandes enquêtes pluridisciplinaires des années 1960-1970 en France: bilans et perspectives”, ocorrido na Universidade de Brest, nos dias 16 e 17 de maio de 2008, cujos anais estão em preparação.

identidade nacional. Pierre Nora lança o conceito e publica, em 1984, o primeiro volume do *Lieux de mémoire* (Lugares de Memória)¹⁰; Fernand Braudel publica, em 1986, *L'identité de la France* (A identidade da França)¹¹. Depois de Maurice Crubellier ou Marc Ferro, numerosos estudos são consagrados à forma que os manuais de história forjaram essa memória nacional¹²; de Ernest Lavissee, que P. Nora erige como «lugar de memória»¹³.

A educação e o ensino não ficaram longe desse idílio entre história e memória, mas tiveram um lugar privilegiado, especialmente os objetos de memória e os atores de uma transmissão de memória. Jacques Ozouf publica, em 1967, um livro pioneiro - *Nous, les maîtres d'école*, que trata sobre o testemunho de quatro mil professores e professoras primárias que ensinaram antes da guerra de 1914¹⁴. O interesse pela memória dos professores também se traduz na moda das lembranças que iniciam nos anos de 1970: estas de Pierre Jakez Hélias, que se auto proclama “Quêteur de mémoire” (Mendigo da memória), ou de Émilie Carles que conheceu um retumbante sucesso de livraria¹⁵.

¹⁰ Pierre Nora: *Les lieux de mémoire*. Paris, Gallimard, 1984-1992, 7 vol.

¹¹ Fernand Braudel: *L'identité de la France. Les hommes et les choses*. Paris, Flammarion, 1986, 2 vol.

¹² Maurice Crubellier: *Histoire culturelle de la France. XIX^e-XX^e siècles*. Paris, Colin, 1974. Marc Ferro: *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*. Paris, Payot, 1986. Os estudos consagrados depois desse tema inúmeros. Cf. A Bibliografia da história da educação francesa no endereço eletrônico www.inrp.fr/she/bhef.

¹³ Pierre Nora, *op. cit*, t. II.

¹⁴ Jacques Ozouf: *Nous, les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris, Gallimard, 1967.

¹⁵ Pierre Jakez Hélias: *Le cheval d'orgueil. Mémoires d'un Breton du pays bigouden*. Paris, Plon, 1975. *Id*: *Le quêteur de mémoire*. Paris, Plon, 1990. Émilie Carles: *Une soupe aux herbes sauvages*. Paris, Robert Laffont, 1977. E. Carles é professora primária, P.J. Hélias professor da escola normal; sobre esse último, ver Jean-Luc Le Cam: “Le parcours de Pierre-Jakez Hélias vu par l'historien de l'éducation ou La mythologie de l'école républicaine” in: J.-L. Le Cam (Dir.):

O interesse se dirige também sobre as autobiografias e as lembranças mais antigas; Philippe Lejeune dirigiu uma enquete sobre as autobiografias dos professores primários¹⁶, Mona Ozouf publica, em 1979, sobre a dinastias de professores primários de Sandre¹⁷. Por fim, a história oral aperfeiçoa seu arsenal de métodos visando recolher e analisar os testemunhos¹⁸, enquanto que o Service d'histoire de l'éducation (INRP-CNRS) lança em 1989 um vasto programa de constituição de arquivos orais de testemunhas e atores da educação, desde o início da IV^e República francesa (1945-1958)¹⁹.

Durante esses anos, a memória foi também investida pelos historiadores como se depreende de sua produção. As comemorações que florescem implicam de maneira muito direta a comunidade dos historiadores, que têm seguidamente a iniciativa e o controle. Duas comemorações foram particularmente marcantes, a ponto de suscitar não somente inúmeros colóquios e publicações, mas também obras consagradas... ao fenômeno comemorativo ele mesmo: os mil anos da dinastia dos Capetos (1987) e o bicentenário da Revolução francesa (1989). Este último comportou vários eventos consagrados ao ensino, notadamente às grandes criações revolucionárias (Escola normal, Escola politécnica, Conservatório nacional de Artes e Ofícios...), cujas comemorações se escalonaram até 1995 com colóquios e publicações

Hélias et les siens. Helias hag e dud. Brest, Université de Bretagne occidentale, 2001, pp. 87-113.

¹⁶ Philippe Lejeune: "Les instituteurs du XIX^e siècle racontent leur vie", suivi d'un "Répertoire des autobiographies écrites en France au XIX^e siècle: vies d'instituteurs", *Histoire de l'éducation*, janvier 1985, pp. 53-104.

¹⁷ Mona Ozouf: *La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, enseignants, 1780-1960.* Paris, Hachette, 1979.

¹⁸ O nascimento da história oral é recordado em Florence Descamps: *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation.* Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2001.

¹⁹ Marie-Thérèse Frank: "Pour une histoire orale de l'éducation en France depuis 1945", *Histoire de l'éducation*, janvier 1992, pp. 13-40.

assinadas por alguns dos melhores especialistas, como Dominique Julia, Jean-François Sirinelli, André Grelon ou Bruno Bellhoste²⁰. O ensino foi também objeto de comemorações específicas, como o centenário das leis de Jules Ferry (1981) ou do ensino técnico (1987), este último de uma pertinência histórica duvidosa, o ensino técnico francês é evidentemente muito mais antigo, porém significativo, por isso mesmo, a febre comemorativa da época.

Dois grandes paradigmas estruturam então as relações entre história e memória. O primeiro é o da nação. A construção da Europa, antes mesmo da aceleração e o aumento dos fluxos migratórios que induziram a mundialização, já coloca em discussão o etnocentrismo mais ou menos agressivo que a idéia de nação pudesse implicar anteriormente. Mas se o estigma cada vez mais da escola como «uma máquina de moldar as almas à semelhança da França»²¹, o uso que P. Nora ou F. Braudel fizeram dos conceitos de nação e de identidade nacional é de fato puro, isento de exaltação como de deploração do passado: trata-se de compreender como dimensões essenciais de uma história coletiva.

O segundo paradigma é aquele da classe social. Esse é um objeto e uma ferramenta de análise para a pesquisa histórica, como tem sido o caso desde dois ou três séculos, com ou sem os pressupostos teóricos e os objetivos políticos que lhe deram o marxismo. Interrogar a «memória do operário» como a «memória do professor» se inscreve diretamente no prolongamento da história social clássica, em que são respeitados os esquemas de contextualização, quer sejam econômicos – a revolução industrial, a ascensão das classes médias, o fim dos camponeses...–, políticos ou socioculturais – lutas sindicais, engajamentos, solidariedades,

²⁰ A revista *Histoire de l'éducation* consagrou, entre 1990 e 1992, vários boletins críticos às publicações sobre essas comemorações que ocorreram. Encontra-se uma série de reflexões sobre o fenômeno comemorativo em Maurice Agulhon *et alii*: *1789. La commémoration*. Paris, Gallimard, 1999.

²¹ Segundo a expressão citada por Maurice Crubellier, *La mémoire des Français. Recherches d'histoire culturelle*. Paris, Veyrier, 1991.

sociabilidades... No espírito desde de 1968, seu próprio engajamento conduz os historiadores a se interessar mais particularmente à na memória daqueles que acusam a história universitária de ter «reduzido ao silêncio» ou «excluído da palavra»: o povo, as mulheres, os marginais; mas suas pesquisas respeitam em geral as exigências do método histórico e, especialmente, a necessidade de cruzar os dados da memória, escritas ou orais, com as fontes valorizadas pelos historiadores tradicionais, as quais deram um enriquecimento real.

A história da educação está ligada naturalmente nesse quadro. A memória dos professores primários é analisada como aquela dos mediadores culturais entre os meios populares e as classes médias, aquela dos militantes sindicais ou associativos como um componente do movimento social. Investigamos a memória dos filhos de camponeses, de operários ou de burgueses para compreender a maneira que a escola e a educação familiar lhes inculcou os *habitus* de classe, ou os signos de resistência a essa inculcação. A memória das mulheres, as quais começamos a se interessar especificamente para por fim o « silêncio » em que elas foram reduzidas, é interrogada sob o duplo aspecto de gênero e de meio social onde elas foram educadas, a burguesia mais seguidamente, por razões de fontes²². Isso não impede que a tese da *ocultação* da memória dos débeis e das vítimas pela história anuncie o fim do idílio, e o retorno que vem em seguida.

2 História versus memória

As relações entre história e memória são ainda hoje conflitantes, ao ponto que não dá conta mais dos apelos dos

²² Desde o fim dos anos de 1970, os diários femininos foram naturalmente objeto de edições acadêmicas, como o de Caroline Brame, do Segundo Império, editado por Michelle Perrot e Georges Ribeill (Paris, Montalba, 1985). Quanto à memória oral de mulheres, ela é de hoje em diante julgada «indispensável a toda pesquisa da história viva do nosso século». Cf. a brochura *Histoire orale et histoire des femmes. Table ronde, 16 octobre 1981*, Paris, IHTP-CNRS, 1982.

historiadores ao «dever da história» contra o «dever da memória» que atraiu na época. Um grupo de eminentes historiadores de todas as especialidades assinou, em 12 de dezembro de 2005, uma petição intitulada «liberdade para a história» lembrando solenemente, entre outras, que «a história não é memória»...²³. Em seus recentes escritos, os historiadores da educação evocam também «a memória *bricolage*», «a memória contra a história», «a tensão entre memória e história»²⁴.

Esses apelos traduzem a irritação, a consternação, a franca inquietude que hoje experimentam os historiadores. A inquietude é, sobretudo, dos especialistas em história política e social. Esses últimos são particularmente visados pelos lobistas da memória que, desde alguns anos, levam diretamente sua visão do passado para o parlamento, sem passar pelo setor da história. Escritora e membro do Conselho de Estado, Françoise Chandernagor recentemente assinalou que, apesar das leis memoriais votadas pelo parlamento francês sobre a escravatura (2001), a colonização (2005) ou o genocídio armênio (2001 e 2006) «violarem deliberadamente» a Constituição (nos seus artigos 34 e 37), uma dezena de outros projetos da mesma natureza estão depositados na secretaria da Assembléia Nacional²⁵. Essas disputas são de outra natureza, a história da educação está longe de ser ameaçada da mesma maneira pela usurpação da memória, nas suas injunções éticas ou legais. Mas a questão da relação entre história e memória se impõe igualmente aos historiadores especializados

²³ Em 5 janeiro de 2009, essa expressão aparece 2070 vezes, em uma pesquisa feita na internet no Google...

²⁴ Cf., por exemplo, Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie: “L’histoire de l’école et de ce qu’on y apprend”, *Revue française de pédagogie*, juillet 2005, pp. 107-146.

²⁵ Françoise Chandernagor: “Historiens, changez de métier!” *L’histoire*, février 2007, pp. 54-61. desde então, e sob a pressão dos historiadores, um relatório parlamentar intitulado “Rassembler la nation autour d’une mémoire partagée”, diferido em 18 novembro de 2008, recomendou por fim a votação das leis memorialísticas no parlamento.

neste campo, preocupados com a distância existente entre as representações mais ou menos coletivas do passado da educação e os resultados das pesquisas que dirigem por tentarem aumentar o conhecimento que a sociedade pode ter.

Desde a metade do século XIX, antes mesmo da Terceira República, a história da educação se constrói sobre a idéia de progresso. Assim foi vista pelos governantes do Estado, pelos pedagogos, pelos professores sempre melhor formados, permitindo que as crianças, cada vez em maior número, realizem seus estudos, cada vez mais obrigados. Naturalmente, essa exaltação tem sido objeto de controvérsias, de questionamentos, de reinterpretações que têm estimulado e progredido a pesquisa; especialmente para os anos de 1870-1900, quando as intensas lutas entre os ideólogos clericais e republicanos suscitaram uma primeira idade do ouro da história da educação. Mas justamente nos anos de 1980, essa discussão abalou o alicerce de uma memória largamente compartilhada, ao menos pelos atores do serviço público de ensino e identificados aos grandes episódios fundadores (a Revolução de 1789, os momentos Guizot (1833), Duruy (1863), Ferry (1879) ou Zay (1936)...), seus protagonistas, individuais ou coletivos (grandes pedagogos, os «hussards noirs de la République»²⁶, militantes da Educação nova...) e aqueles que foram, inegavelmente, os beneficiários: burgueses, classes médias, operários e camponeses.

Depois de quase vinte anos, o fio dessa grande idéia do progresso se rompeu. A primeira razão deriva do sistema educativo ele mesmo. Nele encontram-se problemas especialmente inéditos que, não tendo equivalente no passado, procuram encontrar na memória referências que ela tem a função de oferecer: violências endêmicas em certas escolas, entre alunos ou contra professores, vandalismo, perda de crença no valor dos diplomas fornecidos e,

²⁶ Segundo a expressão de Charles Péguy designando os jovens estudantes das escolas normais de professores primários (*L'Argent*, 1913), e que é desde então ritualmente citado.

mais importante, a falta de sentido do trabalho escolar e dos estudos, ao menos para uma fração significativa da população escolarizada.

Uma mesma descontinuidade se observa no uso das fontes de análise da educação. Já evocamos as questões ligadas à memória da nação. Em educação, mais precisamente, se opera uma fragmentação e um alargamento simultâneos dos quadros espaciais e institucionais nos quais funcionam ou se observam o sistema educativo²⁷; que induzem uma ampla ruptura com a dimensão essencialmente nacional na qual é estudado o passado da educação e construída sua memória.

Um outro conceito chave de análise histórica se dilui: é o de classe social. Camponeses, operários, artesãos, classes médias, pequenos ou grandes proprietários, estão definidos, não somente pelos nível de renda e de relações sociais de produção, mas por um conjunto de traços que caracterizam propriamente uma cultura: constitutivo dessa cultura, a concepção de família e das relações entre os sexos, a ética religiosa ou a moral profissional, que podem ser colocados antes para explicar as relações dessas classes com a instrução²⁸. O conceito sociológico de *habitus* de classe, que foi

²⁷ Paralelamente à esses níveis de decisão tradicionais (Ministério, academias ou departamento, estabelecimentos), o sistema educativo francês compreende também as «zonas», as «redes» ou os «polos» de extensão e de natureza diversa; ao contrário, as instâncias ou organizações internacionais (Comunidade Européia, OCDE, universidade de Shanghai...) introduzem nesse sistema de recomendações ou de princípios de avaliação, classificação, que dissipam amplamente a iniciativa dos responsáveis pela educação nacional.

²⁸ Sobre as aspirações da classe operária, ver por exemplo Georges Duveau: *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*. Paris, Domat-Montchrétien, 1947; Maurice Dommanget: *Les Grands socialistes et l'éducation*. Paris, Colin, 1970; Jean Jaurès: *De l'éducation. Anthologie*. Introd. de Gilles Candar. Paris, Syllepse, 2005. Do mesmo modo ou inversamente, os historiadores são seguidamente apegados a mostrar – de uma maneira mais ou menos convincente segundo nós, mas pouco importa: ao menos a discussão é possível – a resistência especificamente opõe para camponeses à escolarização de seus filhos, até o século XIX inclusive. Quanto à sobredeterminação religiosa das

posto para o mercado por Pierre Bourdieu²⁹, pode ainda reenviar a uma história, familiar ou coletiva: a dos processos educativos que visam à incorporação individual de disposições permanentes. A oposição dicotômica entre «meios desfavorecidos» e «favorecidos», onipresente hoje nos discursos para caracterizar aquilo que é convencionalmente chamado os «públicos» da escola, é privada de tudo isso. Os «meios desfavorecidos» não se definem que pelas ausências e lacunas. Os termos de «meio» e de «favorecido», que pertencem respectivamente a registros geográficos e religiosos particularmente apagados, são desprovidos de toda densidade histórica, qual seja individual ou coletiva: é, portanto, inútil procurar no passado próximo ou longínquo o que permite compreender as relações que hoje mantêm esses «meios» com a escola e a instrução.

○ abandono dos antigos paradigmas de análise é logicamente acompanhado de uma revolução linguística. É um verdadeiro dilúvio de neologismos que se abatem sobre a educação nestes vinte anos, ocorrido mais nas ciências sociais que nos administradores do sistema. Sabemos o lugar que a compreensão justa do léxico e da língua tem no método histórico e os riscos do anacronismo ou da falsa familiaridade que o desconhecimento do vocabulário, historicamente contextualizado, pode induzir na memória coletiva, a da educação em particular³⁰. Esse perigo é um fato clássico e, podemos dizer, constitutivo das tensões entre memória e história. A ilusão da polissemia que caracteriza

relações sociais na escola e na instrução, ela é de fato, na linha de Max Weber, objeto de uma abundante literatura histórica interessada nas especificidades das populações católicas, protestantes ou judaicas nesse domínio. É especialmente uma das problemáticas de François Furet, Jacques Ozouf (Dir.): *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris, Editions de Minuit, 1977, 2 vol.

²⁹ Pierre Bourdieu: *Le sens pratique*. Paris, Editions de Minuit, 1980.

³⁰ A importância dessa questão foi assinalada por Charles-Victor Langlois, Charles Seignobos: *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1897.

historicamente as palavras de colégio, de bacharelado, de universidade ou as de redação, de classe, de curso magistral, todas em uso muito claro hoje, mas que são historicamente de falsos amigos. Ou, inversamente, a terminologia que designa as instituições ou as práticas educativas hoje desaparecidas (preleção, sala de asilo, lições de coisas...) em que a compreensão exige um grande esforço de reconstrução do saber.

O recurso massivo ao neologismo e à renomear, observado nos últimos vinte anos, complica singularmente as relações entre história e memória. Existe ruptura ou continuidade entre os que antigamente denominavam gazetear a aula ou o absentismo, e os que nomeiam doravante como *abandono* e *desfiliação*? Entre as atitudes, o gosto do trabalho e da *relação com o saber*? Entre a *cabula* e as *vítimas do fracasso escolar*? Entre as aprendizagens elementares, a socialização e o *alicerce comum de conhecimentos, de competências e de atitudes*? Entre a indisciplina, as algazaras, as revoltas estudantis e as recentes *incivilidades* cometidas pelas crianças *frágeis* nos estabelecimentos *sensíveis* dos bairros *difíceis, degradados* ou *relegados*? Não é seguro que o historiador da educação consciente fazer servir a história à compreensão do presente, nem o educador ou o professor procurar no passado um esclarecimento aos seus problemas, disponha de uma tabela de equivalência ou de um glossário bilíngue necessários para responder suas questões. O que seja deliberadamente visado ou acidentalmente esperado, o resultado dessas denominações ou renomeações é, nesse caso, de aumentar a distância entre memória e história da educação que constatamos hoje.

3 Pesquisa histórica e preservação da memória

Os historiadores da educação trabalham hoje segundo duas grandes orientações. Uma é a da história geral, política, social, religiosa ou cultural, em que respeitam as grades de questionamento e os grandes paradigmas de pesquisa. A outra

parte, mais dos problemas atuais do sistema educativo, em que os pesquisadores procuram analisar a origem e as evoluções, antigas ou recentes. As duas orientações não são contraditórias.

Pelos temas e objetos que abarca, a segunda orientação é portanto mais próxima das preocupações dos atores da educação, em primeiro lugar os formadores e os professores. Isso explica, por exemplo, o dinamismo muito particular que tem conhecido, depois de duas ou três décadas, a história das disciplinas de ensino, a qual tem fortemente contribuído, ao lado das histórias de formação, os representantes da cada uma das disciplinas concernentes, sejam literárias ou científicas.

Mas mesmo as questões que tocam mais diretamente o exercício de seu *metier*, a integração do resultado das pesquisas históricas na cultura profissional dos professores coloca problemas. Os «hussards noirs», que J. Ozouf interrogou a memória, tiveram uma visão do seu ofício fortemente apoiada sobre uma história, mesmo eufemística. Quem são os mestres atuais? Por ocasião de uma enquete realizada em 2002 em um Instituto universitário de formação de professores (IUFM) de uma província, interrogamos os estagiários em formação sobre a representação que eles tinham dos mestres de escolas do passado³¹. A maioria tem demonstrado conhecimentos factuais não negligenciáveis sobre essa questão. Mas, para grande surpresa do entrevistador, o discurso tradicional estruturado pela passagem do modesto regente de escola, sob o controle do padre, ao missionário da República e da Civilização, em seguida, ao professor ou militante defensor do serviço público de educação, foi despedaçada. Essas figuras sucessivas do passado se confundem em uma imagem única, aquela do pobre mestre, respeitado, culto, mas incapaz de ensinar eficazmente por não ser capaz de formar e «colocar a criança no centro da aprendizagem» no lugar de ser «transmissor» e de ensinar «frontalmente».

³¹ Pierre Caspard: “A profissão docente – entre história e memória. Uma pesquisa em um Instituto Francês de formação de professores”. *História da educação*, setembro 2002, pp. 5-16.

Recorrente nas respostas são esses pobres estereótipos verbais que estruturam as memórias dos estagiários do IUFM e não lhes permite distinguir um «antes» e um «após» a lei de orientação que, em 1989, reformou o ensino e celebrou, para eles, a figura do ano 1 de sua «profissionalização».

Esta estruturação da memória da educação entre um «outrora» e um «doravante» passa amplamente do grupo profissional dos professores. Sob uma maneira explícita ou simplesmente subliminar, ela é recorrente nos discursos mais políticos que midiáticos e frequentemente presente nas invocações da história feitas pelas outras ciências sociais que se interessam pela educação. Daremos tão somente um exemplo que, sobre uma questão de importância maior, é particularmente representativo da maneira como é forjada sob nossos olhos uma memória da educação tirada do saber histórico constituído: refere-se à evocação, reiterada e ritual depois de uma quinzena de anos, da «pane do elevador social»³². Que a mobilidade social seja hoje mais ou menos forte que durante as décadas precedentes é uma questão complexa sobre a qual a história da educação não pode se pronunciar, apesar de tentar. Não tem a mesma correlação explicitamente estabelecida por toda nova vulgata memorialística com os problemas da escola atual: a perda de sentido que sofre, o «tempo morto no desejo do saber» (J.F. Lyotard) que conhece, é uma das maiores causas da ruptura do «pacto» que a República teve outrora com cada pequeno Francês e da «promessa» que fez: freqüentar a escola será «garantia» de subir na ascensão social, hoje em pane.

O que nos diz em realidade a história, isto é, sobre essa questão? Lembraremos algumas balizas. 1. A ascensão social começa na França em torno do século XI; é um lugar comum historiográfico depois ao menos de Guizot e Tocqueville, um dos

³² Encontramos uma amostra de que isso é um verdadeiro memorial vulgar percorrendo algumas... 80 000 citações da expressão «pane da ascensão social» as quais se encontra na pesquisa realizada no Google no início de 2009.

mecanismos de ascensão mais eficazes foi a Igreja, em razão dos numerosos rendimentos, prebendas e benefícios que pode ofertar aqueles que possuíam um mínimo de instrução. 2. Uma brusca aceleração da ascensão é produzida no século XVIII, sob a monarquia absoluta. A escolarização, a alfabetização e a modernização da agricultura, do comércio e da indústria progredem nesse momento igualmente, a ponto que, desde o início do século, Montesquieu admira «as revoluções que elevam o pobre, com asas rápidas, acumular riquezas»³³. Durante esse tempo, muitos dos mais eminentes representantes das Luzes (Voltaire, Rousseau...) demandam que é muito razoável instruir o povo... 3. A III^e République (1870-1940) não prometeu jamais uma promoção social massiva aos escolares, que acolheu gratuita, laica e obrigatoriamente. É suficiente ler os capítulos consagrados à instrução e à escola nos manuais de instrução cívica da época para ver que, ao contrário, recomendam prudência contra as ilusões perigosas e as ambições descabidas. 4. A aceleração mais sensível da ascensão social durante os «Trinta gloriosos» (1945-1973) resultou de uma recuperação parcial dos Trinta desastrosos que o precederam; esses últimos não deram lugar a nenhuma perda de sentido da escola para os alunos e as famílias, pelo contrário, absorveram nas regiões industriais a forte população imigrada do Norte ou da Lorraine, por exemplo. 5. As crianças do *Baby boom* não tiveram mais consciência de se engajar nos Trinta gloriosos do que os cavaleiros da Idade Média não tiveram de partir para a guerra dos Cem anos, segundo o duplo anacronismo que ilude os historiadores sempre; as perspectivas de mobilidade social não são suficientes para explicar suas motivações escolares nos anos imediatos do após guerra. Mesmo sumariamente esboçado, a história da escola como ascensão social contradiz significativamente a *memória refletida* que ativa só o diagnóstico da «pane» desse

³³ Montesquieu: *Lettres persanes*, 1721. Um estudo de caso concernente a esse período em Pierre Caspard: “L'école, les ouvriers et les ouvrières. Quel ascenseur social au Siècle des Lumières?” (a publicar, início de 2009).

mecanismo de ascensão e seus efeitos sobre o sentido do trabalho escolar.

Os exemplos podem ser multiplicados em seus descompassos ou contradições entre memória e história da educação. Nos anos de 1980, Mona Ozouf já havia qualificado a memória de «mercado das pulgas» em que cada um pode criticar uma idéia, uma tese, uma desculpa. Depois, a situação é mais agravada, por razões que estão ligadas, como vimos, à evolução recente da escola e dos paradigmas de sua análise, outras à pesquisa histórica e às condições nas quais ele se exerce.

Desde os anos 1960, a história da educação tem consideravelmente desenvolvido a inteligência coletiva do domínio que estuda, mas ao preço de uma divisão de trabalho que induz a um esmigalhamento e à uma multiplicação incessante de seus objetos de pesquisa. À história política e institucional que constitui, com aquela das idéias pedagógicas, o essencial da pesquisa, depois do século XIX, se junta à história social do ensino e de seus conteúdos, que sublinhamos o particular dinamismo. Mesmos os historiadores da educação têm dificuldade hoje de abraçar o conjunto da produção de seu domínio, mesmo para um dado período; *a fortiori* levar em conta as longas evoluções é muito árduo, é particularmente problemático para os contemporâneos, frequentemente condenados a ignorar ou esquematizar as revoluções anteriores à Revolução. Assim, não é surpreendente que os não-historiadores têm ainda dificuldade de encontrar no que escrevem os historiadores as idéias fortes e justas para poderem expor suas análises ou esclarecer seus problemas com a profundidade de campo necessárias. Da mesma forma, a tendência natural dos historiadores os leva a complexificar as coisas que a simplificar. Marc Bloch assinala o já dito por Charles Seignobos: «É muito útil por questões, mas... muito perigoso respondê-las!»³⁴. A brincadeira com razão evoca um certo *ethos* historiador. O problema é que os atores da educação esperam o quase o oposto...

³⁴ Citado por Antoine Prost: *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, Seuil, 1996.

Fazer servir a história da educação à cultura dos seus atores é, da mesma maneira, muito árduo, ao contrário da situação que ocorre em muitos países, ela é, na França, pouco ensinada na universidade ou nos locais de formação de professores. Isso não promove a redação de manuais ou de obras de síntese suscetíveis de resgatar as linhas fortes da pesquisa para um público não especializado, e especialmente aos futuros professores; é significativo que as grandes obras de síntese, ainda as mais utilizadas em 2009, foram publicados nos anos 1970³⁵. Por outras vias colocam-se igualmente problemas. Os lindos livros ilustrados sobre a escola, a infância são suscetíveis de vulgarizar agradavelmente o estado do conhecimento, trazendo traços materiais do passado. Eles são editados em quantidade e conhecem, perto do Natal especialmente, uma difusão apreciável que visa e toca um público bem mais amplo que aquele dos livros de história³⁶. Isso não é excepcional³⁷, essas obras têm somente a

³⁵ É o caso daqueles que permanecem em 2009, os três manuais de base, isto é, Antoine Prost: *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, Colin, 1968; Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia: *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris, SEDES-CDU, 1976; Louis-Henri Parias (Dir.): *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 4 vol; o fato desses quatro últimos volumes ainda serem editados no formato de livro de bolso, sem mudança de seu conteúdo, expressam a dificuldade de redigir novas sínteses integrando as aquisições da pesquisa depois de um quarto de século.

³⁶ Testemunho de uma observação feita em 31 de dezembro de 2008 em uma das mais importantes livrarias de Paris, la FNAC-Italie. A estante « pedagogia » apresenta pelo menos doze obras « memoriais », alternando luxuosamente, para a maioria, fotos, documentos e ilustrações de época em papel couché colorida e com capa encadernada; os títulos são evocadores: *Le temps de l'encre, Sur les murs de la classe, Les écoliers d'hier et leurs instituteurs, Carnets de dictées, Carnets de leçons de choses, Cahiers de l'école rurale, Cahiers de récitation, Cahiers de mathématiques, Nos années baccalauréat, Paroles d'enfance, Mémoire de maîtres, paroles d'élèves, Manuel de l'instituteur primaire. 1831*. A maioria remete aos anos de 1880 à 1950. Esses álbuns estão próximos a outras quinze obras de reflexão sobre a escola, os quais afirmam – para resumir o título ou o espírito – que ela está abandonada, em questão, sob influência, louca, acabada, desprovida de sentido, cretinismo, ineficaz,

ambição de suscitar um sentimento de nostalgia confortando os esteriótipos memoriais os mais rudimentares.

Da mesma forma, podemos ir aos museus de educação ou da escola, que imaginamos serem por excelência lugares de memória. Como todos os grandes países, a França conta com dezenas, mas sua função patrimonial e memorial vai raramente além da celebração infinita da escola da III^e República, suas mesas em madeira, seus manuais antigos, os cadernos bem guardados, para contrastar com a miséria e a ineficácia da escola anterior, como com os problemas da escola atual. Todo o período de pós-guerra, com a preparação da crise da escolarização de massa, é amplamente ausente do que propõem para ser olhado. Por outro lado, a educação, processo eminentemente espiritual, pode ser realmente dado a ver? Os tesouros das catedrais, com seus ostensórios e seus excessos de sobrepeliz, nos dizem alguma coisa sobre a Igreja, mas nada sobre fé, e menos ainda sobre a salvação.

*

* *

As condições nas quais se escreve hoje a história da educação são problemáticas. De um lado, não param de multiplicar seus temas ou objetos de pesquisa e de afinar seus métodos de análise, procurando por sua vez uma legitimidade inédita no interior do campo de pesquisa histórica como aos olhos das ciências sociais vizinhas. Por outro lado, há um afastamento

desprovida, impotente, demissionária, anarquista, impossível, à agonia ou à queda. É a escola atual que julgam essas obras, mais por confrontação, não explícita, nem subliminar, com um passado mítico e magnífico, os quais ilustram os luxuosos álbuns memoriais citados acima. Observando, a mesma livraria apresenta em tudo e por tudo um só livro de história da educação, consagrado às pedagogas mulheres. A relação de forças numérica entre esses três tipos de obras ilustra muito bem o contexto memorial no qual trabalham hoje os historiadores da educação.

³⁷ Jean-Noël Luc, Gilbert Nicolas: *Le temps de l'école. De la maternelle au lycée, 1880-1960*. Paris, Ed. du Chêne, 2006.

considerável entre as análises que se faz do passado e os estereótipos memoriais os mais conhecidos, inclusive pelos atores do mundo educativo. A diferença reside em um fato facilmente compreensível. Para fornecer as referências que demandam, para evocar ou invocar o passado basta a memória; não garante o conhecimento das evoluções e da compreensão da mudança, que são objetos próprios da história. Isso pode ter alguma relação com a capacidade dos sistemas educativos para reformar-se, e levantar a questão do lugar da história na cultura profissional de seu atores.

Pierre Caspard é diretor de pesquisas em História. Desde 1977, dirige o Service d'histoire de l'éducation do Institut national de recherche pédagogique (SHE/INRP), e é um dos editores da revista *Histoire de l'éducation*. Suas pesquisas tratam especialmente da história social do ensino na época moderna, na Suíça e na França. E-mail: pierre.caspard@inrp.fr.

Maria Helena Camara Bastos é professora Titular em História da Educação. Atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora CNPq. Atua na área História da Educação, com pesquisas nos seguintes temas: ensino laico e liberdade do ensino no século XIX; história de impressos de educação e de ensino; livros, leitura e leitores na escola brasileira. E-mail: mhbastos@pucrs.br

Data de recebimento: 15/01/2009

Data de aceite: 20/02/2009