

A HISTÓRIA CULTURAL: CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A CULTURAL HISTORY: CONCEPTS, PERSPECTIVES AND CHALLENGES

Rosilene Batista de Oliveira¹

Resumo: O presente trabalho é uma reflexão teórico-metodológica que tem, em um primeiro momento, o objetivo de discutir os caminhos traçados pela História Cultural, considerando as ideias e concepções de alguns estudiosos da área, como Peter Burke, Roger Chartier e Sandra Jatahy Pesavento. A partir da análise das contribuições desses autores, busca-se delinear o perfil ou papel do historiador cultural, os problemas a serem enfrentados, bem como propostas metodológicas e estratégias de abordagem histórica. Num segundo momento, o texto discute a importância do conceito de representação para a História Cultural e remete também às considerações do historiador italiano Carlo Ginzburg, ao chamar a atenção para um modelo epistemológico que emergiu no âmbito das ciências humanas, no final do século XIX, baseado na semiótica, denominado, pelo autor, de paradigma indiciário. E, por fim, procura mostrar como os estudos sobre História Cultural auxiliam na compreensão de cultura escolar, no âmbito da pesquisa em História da Educação, tendo como objeto de estudos os objetos escolares.

Palavras-chave: História-Cultural. Representação. Paradigma Indiciário. História da Educação. Objetos Escolares.

Abstract: This paper is a theoretical-methodological reflection that has, at first, the objective of discuss the paths traced by Cultural History, considering the ideas and views of some scholars in the field as Peter Burke, Roger Chartier and Sandra Jatahy Pesavento. From the analysis

¹ Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar do Centro Universitário Moura Lacerda- Ribeirão Preto/SP.
E-mail: rosilene.oliveira@mouralacerda.edu.br

of the contributions of these authors, seeks to outline the profile and role of cultural historian, the problems to be faced, as well as methodological approaches and strategies historical approach. Secondly, the text discusses the importance of the concept of representation for Cultural History and refers to the considerations of the Italian historian Carlo Ginzburg, to draw attention to an epistemological model that emerged in the context of the humanities, in the late century, based on semiotics, called by the author of evidential paradigm. Finally, it attempts to show how the studies about Cultural History assist in the understanding of school culture, in the researchs about history of education, having as its object of study the school objects.

Keywords: Cultural History. Representation. Evidential Paradigm. History of Education. School Objects

Introdução

Para compreender o que é “contar” uma história cultural, primeiro há que se entender o mundo real, a nós apresentado, como um conjunto de signos, símbolos, marcas, construídos pela experiência humana e compartilhados pelos indivíduos, numa dada época e numa dada sociedade. A cultura é entendida como o conjunto desses significados, “como uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica” (PESAVENTO, 2005, p. 15).

A dificuldade encontrada pelos estudiosos para definir a História Cultural desloca a atenção para os traços que a caracterizam, os objetos de estudos sobre os quais recaem seu olhar e os métodos de análise desses objetos. No entanto, para Burke (2005, p. 10), há um terreno comum aos historiadores culturais que “pode ser descrito como a preocupação com o símbolo e as representações”. Para Chatier (1988), a História Cultural liga-se à subjetividade das representações, identificando o modo como uma realidade é construída, pensada, dada a ler. Pesavento (2005) enfatiza o campo de trabalho da História Cultural no qual se resgatam

os sentidos conferidos ao mundo, sentidos esses manifestados pelas palavras, discursos, imagens, coisas e práticas.

Considerando as concepções desses autores, encontramos um fio condutor que nos leva não a uma definição, mas a compreender o saber-fazer da História Cultural: suas preocupações se encontram no âmbito das representações, das formas simbólicas construídas por uma sociedade, as quais expressam como essa sociedade vê o mundo e a realidade, numa dada época. Parte-se do pressuposto de que toda realidade não é um dado, mas sim uma construção social conjetural, fruto de estratégias e práticas que legitimam e justificam as escolhas e condutas dos indivíduos (CHARTIER, 1988). O historiador cultural tem seu foco no passado, nas formas de ver e estar no mundo que modelaram sociedades e indivíduos numa determinada época, e no estudo dos processos pelos quais uma dada realidade foi construída.

Muito mais do que preocupar-se com os processos e mecanismos de produção de ideias e conhecimento de uma sociedade, Chartier (1988) enfatiza as maneiras pelas quais o sujeito se apropria de uma determinada forma de agir e pensar sobre o mundo. O autor mostra essa preocupação por meio de sua teoria da leitura, na qual Chartier (1988) se propõe identificar como os leitores apreendem e se apropriam de um texto, bem como a maneira como o texto afeta o leitor e o conduz a uma nova maneira de compreender a si próprio e ao mundo que o cerca.

Essa nova forma de fazer história tem suas raízes na primeira metade do século XIX, segundo Pesavento (2005, p. 19), onde já se delineavam esforços como de Guizot, Chateaubriand e Simiand em se pensar uma nova história, e identificar “um agente sem rosto – o povo, as massas – como personagens da história e como protagonista dos acontecimentos, além de ser detentor daquilo que seria o gérmen da nação”, conforme as proposta de inovação de Jules Michelet. A aproximação da história com a antropologia cultural, que lidava com a

dimensão simbólica para analisar as formas de organização social, com a sociologia, psicologia e linguística, influenciaram um novo modo de fazer e pensar a história, direcionado para a relação estabelecida entre o homem e o mundo.

Mas é a partir da Escola de Annales, na primeira metade do século XX, liderada em sua origem por Lucien Febvre e Marc Bloch, que se inicia uma abertura para os estudos sobre as mentalidades, a partir de uma nova proposta de fazer história em contraposição à história tradicional, vigente na época. Na busca de reagir contra a história historicizante, Lucien Febvre e Marc Bloch romperam com toda uma tradição de história intelectual, a qual se centrava em relatar as grandes ideias voluntaristas como processos de motivação para a transformação social, e esforçaram-se em reencontrar a originalidade de cada sistema de pensamento, em sua complexidade e mudança.

A concepção de “utensilagem mental”, termo utilizado por Lucien Febvre, que se refere a existência de estruturas ou categorias de pensamento que organizam a maneira de pensar o mundo a partir dos instrumentos materiais ou conceituais produzidos e legitimados pela existência humana, deixa de lado uma história intelectual que desvincula as ideias e os pensamentos das condições que permitiram sua produção e reorienta o olhar do historiador para as representações coletivas e, posteriormente, às categorias individuais de pensamento, a partir do desenvolvimento da história das ideias, preocupando-se também com os mecanismos e processos pelos quais uma visão de mundo é construída e legitimada.

A História Cultural é fruto dessas concepções que delinearão seu campo de investigação, abrindo espaços para novas e diferentes questões acerca do passado, para a utilização de objetos e procedimentos diferenciados, procurando identificar a cultura de uma época por meio das representações e práticas que dão significado ao mundo.

A realidade construída e vivida: as representações

Ao lermos as concepções e considerações de Peter Burke, Roger Chartier e Sandra Pesavento, observamos que o conceito de História Cultural se faz em torno dos significados construídos pelo homem, pois é a partir da leitura dos mesmos que o historiador cultural pode apreender o modo de viver e pensar de uma sociedade, de um grupo ou mesmo de um indivíduo, como Carlo Ginzburg mostrou em *O Queijo e os Vermes*, ao contar a história de Menocchio.

A palavra significado remete-nos ao signo que, linguisticamente, é formado de significante e significado, os quais são ligados de maneira arbitrária e conjectural a partir de uma convenção social partilhada por todos os membros que compõem essa sociedade. Como menciona Foucault (2000), o signo deve encontrar seu espaço no interior do conhecimento e só existe a partir do momento em que seja conhecida por todos do grupo a possibilidade de relação de substituição entre dois elementos já conhecidos. Servir-se de signos é tentar descobrir seu caráter arbitrário, o qual autoriza sua existência numa determinada época e numa dada sociedade; é tentar analisar as leis que regem sua composição e existência.

A História Cultural serve-se de signos, símbolos, marcas e representações para compreender uma dada época e sociedade. A representação nada mais é do que um signo, e seu conceito tem acompanhado as concepções acerca da História Cultural e delineado seu campo de investigação. Roger Chartier (1988) afirma que os esquemas intelectuais criam as representações que conferem um sentido ao mundo e que possibilitam deciframos como, historicamente, os homens expressaram a si próprios e o mundo, pois as representações são matrizes de condutas e constituintes de práticas de uma sociedade.

Essa nova maneira de trabalhar com a cultura e a história traz aos historiadores culturais também maneiras diferentes de se olhar para

as fontes e os documentos, que agora passam a ser vistos também como representações do passado, materiais passíveis de perguntas. Dessa forma, o historiador da cultura, segundo Pesavento (2005), visa construir as representações do passado por meio de documentos e fontes que representam esse passado. A História Cultural é uma narrativa de representações do passado, pois formula versões, compreensíveis e plausíveis sobre as experiências vividas pelos homens em outro tempo. (PESAVENTO, 2005).

Peter Burke (1992), ao comentar em seu texto sobre o problema das fontes históricas, vivenciado pelos novos historiadores, salienta a necessidade do historiador ler as entrelinhas dos documentos, e ter a consciência de que todo documento, imagem ou objeto são produções humanas; portanto, representações da realidade. Desse modo, as fontes não falam por si somente, elas exigem a análise cuidadosa do historiador, com a finalidade de apreender tanto as falas quanto os silenciamentos presentes nelas, conforme as palavras de Pesavento (2005, p.41):

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão.

Roger Chartier (1988) reforça a não existência de uma neutralidade nas representações, mostrando que as mesmas devem ser tomadas como construções históricas surgidas por relações de lutas, disputas e conflitos.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (CHARTIER, 1998, p. 17).

O papel do historiador cultural volta-se, então, para o deciframento das fontes que lhe são apresentadas. Ele é um decifrador que se vale de provas, de indícios cuidadosamente pesquisados, selecionados e combinados para revelar os significados de uma época (PESAVENTO, 2005). E nesse momento é que o historiador deve contar com sensibilidade e intuição de Sherlock Holmes, Giovanni Morelli ou Sigmund Freud, mencionados por Ginzburg (1989) ao explicar sobre o novo método epistemológico, o paradigma indiciário.

O paradigma indiciário emergiu como modelo epistemológico no final do século XIX, no âmbito das ciências humanas. Na arte, na literatura, na psicologia, na semiótica médica podemos encontrar exemplos e utilização desse método que se volta para análise de dados particulares, insignificantes, negligenciáveis e imperceptíveis, na tentativa de revelação de fenômenos mais gerais. Giovanni Morelli utilizava-se desse método para distinguir as cópias de quadros pintados por grandes pintores, baseando-se em pormenores da pintura que revelavam o estilo próprio do pintor, menos influenciados pelas características da escola à qual pertencia e, portanto, mais difíceis de serem imitados.

Na literatura, Conan Doyle constrói seu mais famoso personagem, o detetive Sherlock Holmes, que aplica o método para descobrir autores de crimes baseando-se em indícios imperceptíveis para a maioria. A partir de gestos inconscientes das pessoas o caráter pode ser revelado. Na psicologia, temos Sigmundo Freud, considerado o pai da psicanálise, que revela ter recebido influências de Giovanni Morelli, a partir da leitura de seus livros. O método interpretativo, centrado nos indícios e nos dados marginais, é considerado revelador e serve para fazer emergir os produtos mais elevados do espírito humano, objetos da psicologia.

Ginzburg (1989, p. 151) encontra um ponto de encontro entre os 3 casos - a semiótica médica -, que consiste na “disciplina que

permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo”. No entanto, as raízes do paradigma indiciário são bem mais antigas, originam-se de um saber venatório, o saber relativo à caça, no qual o caçador reconstrói as formas e movimentos de suas presas invisíveis por intermédio das pegadas deixadas pela floresta, dos ramos quebrados, do esterco, do tufo de pelos e dos odores. A partir desses indícios, sinais, o caçador lê as pistas deixadas pelos animais e encontra sua presa. As pegadas, os tufos de pelos, os odores tornam-se significantes passíveis de um significado relevante ao caçador : são signos a serem decifrados, pois trazem com eles um conhecimento sobre a caça.

Para Ginzburg (1989), as disciplinas que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, como a medicina, a filologia e a história, são consideradas disciplinas indiciárias. Conforme já mencionamos, apoiados nas concepções de Pesavento (2005), a História Cultural constrói uma representação sobre o representado. O conhecimento histórico por ela produzido é considerado um conhecimento indireto, indiciário e conjectural; por esta razão o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) pode ser considerado um método que muito contribui para o perfil da investigação na qual o historiador cultural mergulha.

Movido pela suspeita, pelas perguntas que levanta sobre o passado, o historiador reúne dados, organiza-os, compara-os, classifica-os a partir das pistas, dos indícios que esses dados lhe apresentam. São pormenores, particularidades, silêncios, falas, contextos que formam um conjunto de significados expostos à sensibilidade e intuição do historiador, pois “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). O passado não se mostra por inteiro nas fontes de pesquisa, apenas reflete nuances de como o mundo se apresentava e era representado por uma época. Cabe

ao historiador decifrar essas nuances, na tentativa de compreender aquilo que já foi vivido e experimentado pela existência humana.

A intuição delinea um rigor flexível ao paradigma indiciário, muito desejável, segundo Ginzburg (1989), para formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana, como é o caso da história. Por meio da sua intuição, o historiador constrói uma quebra-cabeça com os traços e registros do passado que são capazes de produzir um sentido. E deve ir mais além, deve construir esse quebra-cabeça a partir do contexto no qual o seu objeto de pesquisa se insere (PESAVENTO, 2005).

Assim, cuidado e atenção dados às fontes, a utilização de um método estratégico e flexível, mas que lhe dará mais chances de se aproximar da realidade construída pelo homem em seu tempo, a intuição e o rigor científico darão autoridade da fala ao historiador cultural, para validar a representação que construiu do passado, a partir de sua pesquisa, como algo plausível de ter acontecido, pois como diz Pesavento (2005, p. 119):

A História Cultural pressupõe um método, trabalhoso e meticuloso, para fazer revelar os significados perdidos do passado. Pressupõe ainda uma carga de leitura ou bagagem acumulada, para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número de relações possível entre os dados. Como resultado, propõe versões possíveis para o acontecido, e certezas provisórias.

A materialidade escolar e a História Cultural

A partir da leitura dos textos estudados, pude fazer um paralelo entre as concepções dos autores sobre o saber-fazer da História Cultural e seu campo de trabalho com as discussões sobre cultura escolar, realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Cultura e Educação.

Considerando que a escola não é apenas um receptáculo de informações, valores e verdades, mas que também produz suas próprias

verdades por meio das representações que constrói sobre seu cotidiano e as expressa por meio das práticas escolares, pois, conforme salienta Chartier (1988), as representações são reveladas pelos discursos e pelas práticas diferenciadas, podemos dizer que a escola tem uma cultura própria, construída ao longo do tempo por seus atores: professores, alunos, direção e comunidade, entre outros.

As diferentes concepções de cultura escolar, discutidas por Dominique Julia, Forquin e Viñao Frago convergem para a tentativa de abrir “a caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre neste espaço particular” (JULIA, 2001, p. 13).

Dominique Julia (2001) entende por cultura escolar o conjunto de normas que vão definir o que deve ser ensinado e as condutas que devem ser inculcadas, bem como as práticas que permitem a incorporação e transmissão desses conhecimentos. Assim, para a autora, a cultura escolar abrange tanto o sistema de valores a serem transmitidos pela escola como as práticas que permitiram sua existência.

Forquin (1993) volta sua atenção aos conteúdos cognitivos e simbólicos transmitidos pela escola, os quais são selecionados, organizados, normalizados, rotinizados por meio da didatização ou, como o autor menciona, da transposição didática.

Já Viñao Frago (2002) explicita que a cultura escolar pode ser constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, hábitos e práticas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradição e transmitidas de geração em geração.

Quando fazemos novas indagações a respeito do passado da escola, sobre quais práticas escolares eram evidenciadas e quais os modos de pensar de seus atores numa deternimada época, direcionamos nossa atenção para a história cultural da escola, para a cultura escolar que a escola sedimentou ao longo do tempo. Essas novas perguntas exigem uma nova postura do historiador diante da metodologia de pesquisa, novos objetos de estudo e também novos desafios a enfrentar.

As práticas escolares, bem como os modos de pensar, estão presentes, como vestígios e indícios, na materialidade produzida pela escola ao longo do tempo. Cabe ao historiador decifrar essas pistas, na tentativa de apreender as representações de escolarização de uma determinada época. Compreender a escola a partir de sua materialidade é uma dentre as formas de apreender a cultura escolar; porém, neste trabalho, salientaremos a utilização da materialidade como objeto de estudo por percebê-la como rica de significados e ainda pouco explorada no âmbito dos estudos sobre educação escolar.

De acordo com Moles (1972, p. 09), o objeto “é um dos elementos essenciais que nos cercam. Constitui um dos dados primários do contato do indivíduo com o mundo”. Os objetos escolares, tais como móveis, materiais didáticos, troféus, instrumentos musicais, uniformes, documentos impressos e escritos, entre outros, constituem signos e incorporam em si inúmeros significados, sentidos, modos de ver a escolarização e o mundo.

Assim, os objetos são vetores de comunicação e portadores de mensagens em sua exterioridade, além de sua materialidade, conforme Moles (1972) reitera em seus estudos sobre a semiologia dos objetos, vendo o objeto como a concretização de um grande número de ações do homem, tanto as ações referentes a sua construção quanto aquelas propiciadas por sua utilização. Felgueiras (2005) também contribui para essas considerações acerca dos objetos escolares, ao mencionar que os edifícios, o mobiliário e os materiais didáticos também têm uma herança educativa, juntamente com as práticas de ensino, as táticas dos alunos, as brincadeiras e canções do recreio e as memórias dos professores.

Utilizar a materialidade escolar como objeto de estudo exige do historiador um método que englobe o contexto no qual e pelo qual o objeto foi construído e utilizado; ou seja, as motivações que possibilitaram tais práticas sobre ele, bem como as condutas, valores

e normas induzidas por essas práticas. O método proposto por Ginzburg (1989), o paradigma indiciário, poderá auxiliar o historiador nessa tarefa, incentivando-o a utilizar-se da intuição para, a partir das peculiaridades, dos dados particulares e negligenciáveis sobre a “vida dos objetos escolares”, chegar a uma possível construção da realidade escolar de uma determinada época e sociedade.

Referências

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992, p.7-37.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

FELGUEIRAS, M. L.. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Revista Pro-posições**, v.16, n.1(46), jan./abr. 2005, p.87-102.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M.. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GINZBURG, C.. Raízes de um paradigma indiciário. In:GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, jan./jun., 2001.

MOLES, A. A. Objeto e comunicação. In: MOLES, A.; BAUDRILLARD, J.; BOUDON, P.; VAN LIER, H.; WAHL, E. **Semiologia dos objetos**.

Petrópolis: Editora Vozes, 1972, p.9-41.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos culturas escolares y reformas**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.