



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Diana Gonçalves Vidal
E-mail: dvidal@usp.br
Universidade de São Paulo,
Brasil

Submetido: 26/06/2018
Aprovado: 26/11/2018
Publicado: 19/03/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8652780](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8652780)
e-Location: e019002
ISSN: 1676-2584



CULTURA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS COM MICHEL DE CERTEAU E E. P. THOMPSON

  Diana Gonçalves Vidal¹

  Maria Angela Borges Salvadori²

  Ana Luiza Jesus da Costa³

RESUMO

O artigo se propõe a explorar relações entre cultura e educação do ponto de vista histórico, recorrendo ao aporte de dois autores: Michel de Certeau e Edward Palmer Thompson. Apesar de em ambos a discussão sobre educação não figurar como tema central de pesquisa, a questão emerge em alguns de seus escritos. Por outro lado, cada vez mais estes autores têm se destacado como referência fundamental aos estudos sobre a escola e a educação por parte de historiadores da educação que abraçam a perspectiva da cultura como constitutiva da experiência dos sujeitos e das práticas sociais. Para discorrer sobre a questão, este artigo foi organizado em quatro partes. Na primeira, nos detemos nas razões que levaram De Certeau e Thompson a se interrogarem sobre a cultura nos anos 1960. Na segunda parte, abordamos o conceito de cultura para Michel de Certeau. Na terceira, o mesmo movimento é realizado para E. P. Thompson. Nos dois casos, a reflexão se entrelaça a vertentes da pesquisa em educação, evidenciando a proficuidade do uso da categoria para as análises históricas. Por fim, a título de comentários finais, traçamos aproximações e distanciamentos entre a concepção de cultura enunciada pelos dois autores, com o objetivo de subsidiar os estudos no campo.

PALAVRAS-CHAVE História da educação. Cultura. Michel de Certeau. E. P. Thompson. Educação.



CULTURE AND HISTORY OF EDUCATION: DIALOGUES WITH MICHEL DE CERTEAU AND E. P. THOMPSON¹

Abstract

The article explores the relationship between culture and education from the historical point of view, using two authors: Michel de Certeau and Edward Palmer Thompson. Although the discussion on education does not figure as the central theme of research in both, the issue emerges in some of their writings. On the other hand, more and more these authors have stood out as fundamental reference to the studies on school and education by historians of the education who embrace the perspective of culture as constitutive of subjects' experience and the social practices. To discuss the issue, this article was organized into four parts. In the first part, we present the reasons that led De Certeau and Thompson to question culture in the 1960s. In the second part, we approach the concept of culture for Michel de Certeau. In the third, the same movement is performed to E.P. Thompson. In both cases, the reflection is intertwined with aspects of research in education, showing the importance of the category for historical analyzes. Finally, as final comments, we draw approximations and distances between the conception of culture enunciated by the two authors, with the purpose of subsidizing the studies in the field.

Keywords: History of education. Culture. Michel de Certeau. E. P. Thompson. Education.

CULTURA Y HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: DIÁLOGOS CON MICHEL DE CERTEAU Y E. P. THOMPSON

Resumen

El artículo se propone a explotar las relaciones entre cultura y educación desde el punto de vista histórico, recurriendo a los aportes de dos autores: Michel de Certeau y Edward Palmer Thompson. A pesar de que en ambos la discusión sobre educación no figura como tema central de investigación, la cuestión emerge en algunos de sus escritos. Por otro lado, cada vez más estos autores se han destacado como referencia fundamental a los estudios sobre la escuela y la educación por parte de historiadores de la educación que abrazan la perspectiva de la cultura como constitutiva de la experiencia de los sujetos y de las prácticas sociales. Para discurrir sobre la cuestión, este artículo se organizó en cuatro partes. En la primera, nos detenemos en las razones que llevaron De Certeau y Thompson a interrogarse sobre la cultura en los años 1960. En la segunda parte, abordamos el concepto de cultura para Michel de Certeau. En la tercera, el mismo movimiento se realiza para E.P. Thompson. En los dos casos, la reflexión se entrelaza a vertientes de la investigación en educación, evidenciando la proficuidad del uso de la categoría para los análisis históricos. Por último, a raíz de comentarios finales, trazamos aproximaciones y distanciamientos entre la concepción de cultura enunciada por los dos autores, con el objetivo de subsidiar los estudios en el campo.

Palabras clave: Historia de la educación. Cultura. Michel de Certeau. E. P. Thompson. Educación.



CULTURA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS COM MICHEL DE CERTEAU E E. P. THOMPSON

O artigo se propõe a explorar relações entre cultura e educação do ponto de vista histórico, recorrendo ao aporte de dois autores: Michel de Certeau e Edward Palmer Thompson. Apesar de em ambos a discussão sobre educação não figurar como tema central de pesquisa, a questão emerge em alguns de seus escritos. Por outro lado, cada vez mais estes autores têm se destacado como referência fundamental aos estudos sobre a escola e a educação por parte de historiadores da educação que abraçam a perspectiva da cultura como constitutiva da experiência dos sujeitos e das práticas sociais.

Para discorrer sobre a questão, este artigo foi organizado em quatro partes. Na primeira, nos detemos nas razões que levaram De Certeau e Thompson a se interrogarem sobre a cultura nos anos 1960. Na segunda parte, abordamos o conceito de cultura para Michel de Certeau. Na terceira, o mesmo movimento é realizado para E.P. Thompson. Nos dois casos, a reflexão se entrelaça a vertentes da pesquisa em educação, evidenciando a proficiência do uso da categoria para as análises históricas. Por fim, a título de comentários finais, traçamos aproximações e distanciamentos entre a concepção de cultura enunciada pelos dois autores, com o objetivo de subsidiar os estudos no campo.

A EMERSÃO DA PROBLEMÁTICA DA CULTURA

No exato momento quando rememoramos o “catártico” ano de 1968, que iniciou com a Primavera de Praga e, pode-se dizer, teve sua principal expressão no maio francês, somos instigadas a dialogar com dois historiadores profundamente implicados nesses “tempos libertários”.

Michel de Certeau e E. P. Thompson viveram esse período agitado e promissor que deixou marcas em seu pensamento e produção intelectual. Homens da Europa ocidental, nascidos na década de 1920, viveram também a Segunda Guerra Mundial em que, de diferentes formas, estiveram engajados na luta contra os totalitarismos. Ao fim da guerra, viram a Europa se reerguer e erguer um muro separando Ocidente e Oriente. Viveram o advento de uma “Era de Ouro” (HOBSBAWM, 2008) e o medo de um conflito nuclear.

Nosso exercício, ao olhar para os autores, suas obras e, nelas, as possibilidades de diálogos com a cultura e a história da educação, estará inspirado na forma como eles mesmos olharam para a história. Assim os encontraremos condicionados por seu próprio tempo, sua cultura e sociedade, bem como pelas regras de seu ofício, mas também agentes intelectuais e políticos, sujeitos criativos que lograram promover importantes renovações na historiografia, parte de uma profunda mudança de paradigma nas ciências humanas. A questão da cultura esteve no centro de suas obras e dessa mudança.



Usando sua peculiar ironia, E. P. Thompson afirma na *Miséria da Teoria*, intenso debate com Althusser, que “A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria prima oferecida aos processos dos discursos científicos de demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofrem, eles próprios, experiências.” (THOMPSON, 1981, p. 16). Nessas linhas iniciais, procuraremos compreender as razões que levaram nossos autores a se interrogarem sobre a cultura nos anos 1960 voltando-nos para o universo sócio histórico e intelectual em que viveram suas experiências.

Os anos 1960 guardavam na memória recente os traumas da Segunda Guerra Mundial – o holocausto; as bombas nucleares sobre Hiroshima e Nagasaki, um gasto de mais de 02 bilhões de dólares na “maior aposta científica da história da humanidade”, segundo o presidente norte americano Harry Truman; 60 milhões de mortos. Ao passo que a reconstrução apostava na educação e na cultura como instrumentos para a promoção do respeito aos Direitos Humanos e a paz entre os povos, expressos na Declaração da Organização das Nações Unidas em 1948; o paradigma civilizatório ocidental e as suas principais instituições como o Estado, a família nuclear e a própria escola eram postos em questão.

As contradições aprofundavam-se no chamado “terceiro mundo”, colônias ou ex-colônias europeias. Alguns países haviam fornecido soldados para lutar durante a Segunda Guerra, todos foram perpassados pelos discursos em defesa da liberdade e da democracia contra o nazi-fascismo. Entretanto, em seus territórios, autoritarismo, opressão e desigualdade não deixavam de ser legados, ou frutos da presença colonialista e imperialista.

A independência da Índia em 1947, a revolução popular na China em 1949, a revolução cubana em 1959, a libertação da Argélia em 1962, os processos de reformas mais ou menos radicais na América Latina – de Goulart no Brasil a Allende no Chile – nos evocam a imagem criada pelo cineasta brasileiro Glauber Rocha: a terra estava “em transe”. As lutas de libertação do “terceiro mundo” produziram releituras das teorias marxistas, bem como do próprio cristianismo pela via da Teologia da Libertação.

As “margens” no interior dos centros capitalistas também se agitavam: os movimentos por direitos civis nos Estados Unidos, sobretudo, pelos direitos de homens e mulheres negras, os movimentos hippie e pacifista em luta contra a guerra do Vietnã, o movimento feminista ao redor do mundo e as transformações que produziu no campo intelectual. Para Robert Slenes, a mudança de paradigmas que se processou nas ciências humanas a partir de fins dos anos 1960 esteve relacionada com a emergência dessa pluralidade de lutas protagonizadas por diferentes sujeitos. Daí teria resultado o que o autor caracteriza como um descentramento.

A experiência europeia/norte-americana deixou de ser o padrão para se pensar a história do restante da humanidade. A relação entre ‘centro’ e ‘periferia’ no mundo moderno foi radicalmente redefinida a partir de uma perspectiva dialética, enfatizando a profunda interação e interpenetração entre esses dois ‘extremos’. Paralelamente, no imaginário dos pesquisadores, os ‘subalternos’ (os ‘de baixo’ na



pirâmide social) ganharam voz, pensamento estratégico e participação ativa no processo histórico. (SLENES, 2010, p. 20).

Entre os sujeitos “de baixo” que “tomarão a palavra” (DE CERTEAU, 1994) durante a década de 1960 podemos destacar os jovens e as mulheres. Em sua *Era dos Extremos*, Eric Hobsbawm argumenta que a melhor abordagem para a *revolução cultural* no século XX seria a partir da família e da casa, ou da estrutura das relações entre os sexos e as gerações. Nesse sentido, aborda os impactos da contestação do paradigma de família nuclear, da liberalização da sexualidade feminina e das relações homoafetivas, a legalização e o aumento do número de divórcios, a venda de anticoncepcionais e a informação sobre o controle da natalidade. Observa ainda o crescimento de uma cultura juvenil forte que marca a emergência da juventude como “[...] um agente social independente.” (HOBSBAWM, 2008, p. 317).

A constituição identitária da juventude na segunda metade do século XX foi acentuada, segundo Hobsbawm, por um “abismo histórico” entre as gerações nascidas antes de 1925 e as nascidas depois de 1950. Uma secção produzida por eventos radicais e traumáticos como a Segunda Guerra Mundial, revoluções sociais e guerras de libertação colonial. No caso europeu, a chamada “Era de Ouro” teria alargado esse abismo. “Como rapazes e moças criados numa era de pleno emprego podiam compreender a experiência de 1930, ou, ao contrário, uma geração mais velha entender jovens para os quais um emprego não era um porto seguro após mares tempestuosos?” (HOBSBAWM, 2008, p. 322). Entretanto, o mundo seguiria, até a década de 1970, governado por uma gerontocracia majoritariamente masculina – homens que já eram adultos no fim, ou mesmo no começo da Primeira Guerra Mundial.

Não à toa os levantes de 1968 que colocaram em questão as diferentes formas de autoritarismo “de direita” ou “de esquerda” foram desencadeados por jovens estudantes em confronto com as autoridades universitárias e familiares. Em busca de aproximação com as pautas operárias os estudantes questionaram, ainda, o elitismo e o papel da Universidade na reprodução das estruturas sociais. Mesmo nos estados de bem-estar social europeus onde se havia completado a universalização da escolarização básica, não se podia falar de igualitarismo cultural. Naquele que talvez seja seu único texto a abordar especificamente a temática educacional, E. P. Thompson comenta o quão arraigadas são distinções e hierarquizações sociais baseadas na cultura. Em seu histórico da separação entre a cultura erudita e a cultura popular na Inglaterra do século XVIII e a separação entre educação e experiência presente em nossas sociedades até os dias de hoje aponta que:

É na década de 1790, sob o impacto da Revolução Francesa, dos *Rights of Man* e das reivindicações políticas por *égalité*, que a ideia completa da subordinação cultural é posta sob um exame radical. É interessante observar que os reformadores avançados da época achavam mais fácil advogar o programa político de igualdade – o sufrágio da população masculina – do que descartar as atitudes culturais de superioridade. (THOMPSON, 2002, p. 19-20, grifo do autor).

Uma luta era travada no terreno da cultura com fortes impactos nas formas de pensamento e produção intelectual do período. Para Stuart Hall, a chamada modernidade



tardia (a segunda metade do século XX) caracterizou-se por um descentramento das identidades modernas, ou a fragmentação de paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade “[...] que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” (HALL, 2014, p. 10). Tal descentramento estaria associado a uma série de rupturas no discurso do conhecimento moderno. O autor destaca, então, cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos durante a modernidade tardia: a reinterpretação da teoria marxista à luz da noção de agência dos sujeitos; o relevo adquirido pela teoria freudiana e sua leitura por pensadores psicanalíticos como Jacques Lacan; o trabalho do linguista estrutural Ferdinand Saussure e sua releitura por filósofos modernos da linguagem como Jacques Derrida; a genealogia do sujeito moderno produzida por Michel Foucault; e o impacto do feminismo tanto como crítica teórica quanto como um movimento social.

O feminismo faz parte daquele grupo de ‘novos movimentos sociais’ que emergiram durante os anos 1960 – o grande marco da modernidade tardia -, juntamente com as revoltas estudantis, dos movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do ‘terceiro mundo’, os movimentos pela paz e tudo aquilo que está associado com ‘1968’. O que é importante reter sobre esses movimentos históricos é que: (...) se opunham tanto à política liberal capitalista do Ocidente quanto à política ‘estalinista’ do Oriente. Eles afirmavam tanto as dimensões ‘subjetivas’, quanto as dimensões ‘objetivas’ da política. Eles suspeitavam de todas as formas burocráticas de organização e favoreciam a espontaneidade e os atos de vontade política. (...) Todos esses movimentos tinham uma ênfase e uma forma *cultural* fortes. (...) Eles refletiam o enfraquecimento ou o fim da classe política e das organizações políticas de massa com elas associadas, bem como sua fragmentação em vários e separados movimentos sociais. Cada movimento apelava para a identidade social de seus sustentadores [o gênero, a sexualidade, a raça/etnia, etc.]. (HALL, 2014, p. 27, grifo do autor).

Nesse cenário, a emergência da problemática da cultura oferece uma alternativa ao aprisionamento das estruturas. O terreno da cultura seria um espaço em que se podia expressar a agência, o poder dos sujeitos, sua criatividade, suas formas de “consumo ativo” apreensíveis em suas experiências e práticas cotidianas. Para Peter Burke, tratou-se de uma reação generalizada entre cientistas sociais e historiadores que “[...] sob a bandeira da cultura [...]” iam contra “[...] o determinismo associado à análise funcional, ao marxismo, aos métodos quantitativos e, com efeito, à ideia de ‘ciência’ social.” (BURKE, 2002, p. 164-165).

Mas, de que acepção de cultura estamos falando? Os autores que procuram fazer a história de seus usos concordam no que diz respeito à complexidade da empreitada. Williams (2007, p. 117) e Eagleton (2000, p. 11) afirmam ser “*Culture*, uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa.” Burke (2002, p. 165) fala de uma “[...] embaraçosa gama de definições.”

Segundo Raymond Williams, o termo cultura como substantivo independente, “[...] processo abstrato ou produto de tal processo só passa a ser importante no final do século XVIII, e não é comum antes de meados do século XIX.” (WILLIAMS, 2007, p. 118). Nesse



momento, era empregado como sinônimo de civilidade. Entretanto, já no século XIX havia um desenvolvimento significativo no debate alemão, onde a palavra *Cultur*, emprestada do francês, passa a ser grafada *Kultur* e a expressar

[...] culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também culturas específicas e variáveis dos grupos sociais e econômicos no interior de uma nação. Esse sentido desenvolveu-se amplamente no movimento romântico como alternativa ao ortodoxo e dominante ‘civilização’. (WILLIAMS, 2007, p. 120).

É ainda no século XIX que o inglês Edward Tylor em seu *Primitive Culture* (1870) fundará o sentido antropológico de cultura como modo particular de vida de um povo, um período ou grupo da humanidade. Será, porém, em meados do século XX que a antropologia cultural ampliará sua influência no conjunto das ciências humanas e sociais. Haverá, no campo das ciências sociais e da própria historiografia, um crescente interesse em torno de temas como a cultura popular.

Ao discutir a tendência atual dos debates sobre cultura, Burke registra o recurso crescente de se pensar sobre ela como um elemento ativo e não passivo. Esse mesmo movimento impele a rejeição de todo “determinismo”. Para o historiador inglês, “O que ocorre no momento é que a atenção recai sobre a resistência popular ao ‘sistema’, bem como sobre a criatividade coletiva.” (DE CERTEAU, 1980; FISKE, 1989). “O que em geral era tratado como fatos objetivos e absolutamente sociais, como gênero, classe ou comunidade, é agora considerado culturalmente ‘construído’ ou ‘constituído’.” (BURKE, 2002, p. 167).

Já em fins do século XX e princípios do século XXI veremos o crescimento, associado à importância e repercussão dos debates sobre a cultura, de uma nova área de conhecimento – os estudos culturais. O termo, criado pelo crítico literário inglês Richard Hoggart, expressava suas preocupações com uma linha de estudos que incluísse a cultura popular e operária. Preocupação partilhada com E. P. Thompson e Raymond Williams junto a quem formula a proposta inicial de fundação de um *Center for Literature and Contemporary Cultural Studies* [Centro de Literatura e Estudos Culturais Contemporâneos], criado em Birmingham, em 1964.

Durante a década de 1970, os estudos culturais tornaram-se cada vez mais interessados na política cultural da diferença racial e sexual. (...) Durante os anos 1980 e 1990, o arco de questões políticas se expandiria, a fim de incluir a sexualidade, o multiculturalismo e o pós-colonialismo. (...) A classe social, preocupação central de Hoggart, Williams e Thompson, tornou-se cada vez mais marginal. (MILNER, 2007, p. 422).

Ao discutir a ideia de cultura e seus usos ao longo da história, Terry Eagleton apresenta o potencial existente em sua dialética constitutiva.

Se o conceito se afirma contra o determinismo, está igualmente atento ao voluntarismo. Os seres humanos não são meros produtos dos meios envolventes, mas estes também não são totalmente moldáveis pela arbitrária automodelação dos primeiros. (...) A própria palavra ‘cultura’ contém uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desagregado do Iluminismo



tanto quanto desafia o reducionismo cultural de tanto do pensamento contemporâneo. (EAGLETON, 2000, p. 15).

Nesse sentido, os debates contemporâneos em torno da questão da cultura possibilitaram que intelectuais como Michel de Certeau e E. P. Thompson, sem abandonar sentidos fundamentais das tradições de pensamento em que foram formados, tais como a visão das pressões exercidas pelo ser social sobre a consciência social (THOMPSON, 1981), ou a perspectiva de que não existem sujeitos exclusivamente individuais (DE CERTEAU, 2016), promovessem significativas transformações na historiografia e nas ciências sociais como um todo.

COTIDIANO E PRÁTICAS CULTURAIS

De fato, os eventos que marcaram o Maio de 1968 na França tiveram grande impacto sobre a reflexão de Michel de Certeau, especialmente no que se refere à relação entre cultura e ensino. A questão foi tematizada, dentre outros, no artigo “La culture et l’enseignement” [A cultura e o ensino, na tradução brasileira, A cultura e a escola] publicado originalmente em 1972 na revista *Projet* e depois incluído no livro *La culture au pluriel* [A cultura no plural] saído a lume em 1974 na França⁴.

O fio condutor da análise assentava-se sobre a interrogação fundamental acerca da função do ensino na sociedade midiática. O diagnóstico de que a escola não detinha mais o monopólio da transmissão da cultura; ou de outro modo, “[...] não é mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria da prática social [...]” (DE CERTEAU, 1995, p. 129), fez o autor escrutinar não apenas a trama sincrônica que ata ensino e cultura na contemporaneidade, mas debruçar-se sobre os referentes diacrônicos, perscrutando no passado os ativos dessa relação. Em ambas vertentes, o confronto entre o oral e o escrito, a relação pedagógica e posição dos docentes emergiram como problemática.

O artigo se inicia propugnando por “[...] pensar o francês (a língua francesa) no plural.” (DE CERTEAU, 1995, p. 123). De Certeau denuncia o que considera por mito da unidade original associado à pureza da língua, congelada nos livros e propriedade de uma camada social. Para ele, o privilégio concedido à ortografia pela escola na França implica não apenas no privilégio ao passado e à imobilidade do idioma, mas no distanciamento entre a fala (realidade fundamental) e a escrita (simbolização secundária). Sua preocupação é restaurar a importância da oralidade no ensino, posto que reconhece na salvaguarda do fetiche de uma língua unitária, concebida como “o bom francês” e associada à escrita, obstáculos à iniciação cultural às diferenças entre falantes do francês. O que está em jogo é a proposta de insinuar um novo comportamento cultural, permitir o intercâmbio cultural e “[...] aceitar a explosão da língua em sistemas diversificados mas articulados.” (DE CERTEAU, 1995, p. 125).

Esta discussão remete o autor ao que considera como questão de fundo: a relação entre conteúdo do ensino e relação pedagógica. Se o exemplo do ensino francês evidencia a



necessidade de uma alteração no conteúdo do ensino, ela é insuficiente para promover a formação se não for associada ao intercâmbio entre professor e aluno, isto é “[...] a própria experiência do francês como linguagem e comunicação.” (DE CERTEAU, 1995, p. 127). Apesar de não haver uma referência direta no texto, De Certeau parece retomar artigo escrito em 1966 sobre Paulo Freire, para a revista *Pédagogie*, no qual se posicionava a favor de uma pedagogia que integrasse assimilação de conhecimentos à comunicação interpessoal. Sugere que a escola atue como um laboratório, onde se possam analisar os conflitos entre modelos culturais expressos no conteúdo de ensino, no caso do ensino de obras canônicas da cultura escolar, e os usos orais da língua francesa. Preconiza: “Ainda que essa experiência de laboratório não ponha em ordem os problemas de uma sociedade, ela torna possível a *aprendizagem de procedimentos operatórios já proporcionais à situação global*, cujas dificuldades escolares constituem um sintoma.” (DE CERTEAU, 1995, p. 129, grifo do autor).

Uma das implicações contida nessa linha de argumentação conduz necessariamente a considerações sobre a posição do professor no contexto escolar. Partindo de uma perspectiva histórica, De Certeau afiança que desde o século XVI, os professores amparam-se em uma dupla referência:

[...] uma, uma ideologia que mantenha no ensino a possibilidade de uma missão, de um evangelismo; a outra, a uma força, pois o docente não tem outro poder senão aquele que diz respeito à organização de uma sociedade. Esse duplo papel foi exercido sucessivamente pela Igreja, depois pelo Estado. Ele revela a relação de uma cultura ‘desinteressada’ com um poder interessado’. (DE CERTEAU, 1995, p. 135).

Na atualidade, assevera, cresce entre os docentes, entretanto, a suspeita de que o poder, nesse caso o Estado, não mais os sustenta. Simultaneamente, processa-se uma perda da referência ideológica de uma missão, como representada outrora pela catequese, civilização ou patriotismo. O poder cultural desloca-se da escola, infiltrando-se na família pelas “[...] telas da televisão.” (DE CERTEAU, 1995, p. 138). Assim, se no passado, a escola era o canal de centralização do conhecimento, no presente, ela convive com a informação que invade cotidianamente os lares. Os docentes, afirma De Certeau, “[...] não estão mais no centro da cultura, mas em suas bordas.” (DE CERTEAU, 1995, p. 139). A proliferação de impressos e de instituições que promovem a aprendizagem, como organizações industriais, profissionais, sindicais ou revistas profissionais, também concorre com a cultura escolar e insta a escola a se indagar sobre sua função social e os professores a se perguntarem sobre seu papel.

No esteio desta argumentação está a crítica a uma concepção de cultura como monolítica, no que ela impede que as “[...] atividades criadoras tornem-se significativas [...]”, na crença de que “[...] condutas reais, certamente majoritárias, são culturalmente silenciosas; não são reconhecidas.” (DE CERTEAU, 1995, p. 142). Ou de outro modo, que a “[...] cultura no singular tornou-se uma mistificação política.” (DE CERTEAU, 1995, p. 142). Reconhece, entretanto, que é um “[...] problema novo encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade



de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significação heterogêneos entre si.” (DE CERTEAU, 1995, p. 142).

Seis anos mais tarde, ao escrever o prefácio à edição ampliada de *Culture au pluriel*, Michel de Certeau se inquiria sobre o que se havia transformado o livro. Na resposta, mencionava outras pesquisas que haviam produzido *L'invention du quotidien* [A invenção do cotidiano] e articulado uma mutação. Se reconhecia que n'A cultura no plural o objeto tinham sido as formas acadêmicas, populares, marginais, imaginárias ou políticas de cultura; n'A invenção do cotidiano passara à operacionalidade e à virtuosidade das práticas correntes. (DE CERTEAU, 1995, p. 18). Ou seja, não era mais o plural que aticava De Certeau, mas o múltiplo. Deslocava o olhar das instituições para os sujeitos nas suas artes cotidianas. Um novo conceito de cultura se apresentava: “[...] a cultura pode ser comparada com esta arte, condicionada pelos lugares, regras e dados; ela é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos.” (DE CERTEAU, 1995, p. 19). N'A invenção do cotidiano, a afirmação era ainda mais radical. De Certeau (1980) indispunha-se contra uma representação dos consumidores como receptores passivos de conteúdos distribuídos pelos ideólogos do poder. Ao contrário, percebia a apropriação como um exercício de rebeldia. Roger Chartier (1996) distinguiria este espaço entre a emissão e a recepção das mensagens como a “[...] epistemologia da distância.”

Como essa nova compreensão de cultura impactava a reflexão sobre a escola e a disseminação do que denominou de sociedade escriturária pode ser bem observada na avaliação de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1998, p. 30) no artigo “A Invenção do Cotidiano: uma Leitura, Usos.” Para os autores, De Certeau efetuara um duplo deslocamento. Aos historiadores, lembrava que “[...] não se pode ler diretamente a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetos a ela destinados, mas sim no uso que se faz deles.” Aos arqueólogos do poder, recordava “[...] a irredutível reserva de estratégias (liberdade?) dos homens, mesmo dos disciplinados, a inventar aplicando, nas regras que normalizam as condutas, golpes não previstos que deslocam ou anulam os efeitos.” (CHARTIER, HÉBRARD, 1998, p. 30). Simultaneamente, ao tomar o par leitura-escrita como modelo de tensão epistemológica que atravessa a análise das culturas como práticas, Michel de Certeau oferecia uma aproximação teórica tanto ao paradigma da apropriação (leitura), quanto ao da economia escriturária (escrita), no âmago de ambos se situava a escola moderna.

De acordo com o jesuíta francês, no século XVIII (DE CERTEAU, 1980, p. 260), a ideologia do Iluminismo compreendeu o livro como instrumento capaz de reformar a sociedade, forjando o que ele denominou de “mito da educação”, reforçado pela disseminação da escolarização nos séculos subsequentes. Apesar dos deslocamentos operados ao longo dos últimos duzentos anos, no entanto, manteve-se a crença de que o sujeito era moldado pelo escrito. No passado, isso implicava o texto escolar; no presente a própria sociedade em sua forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva concebida como texto. Nos dois casos, a



passagem de uma arqueologia escolar para uma tecnocracia dos meios não elidia uma interpretação do sujeito como consumidor passivo dos bens que são distribuídos.

Percebendo na sociedade escriturária uma homologia entre o binômio produção-consumo e escrita-leitura, Michel de Certeau toma o último como metáfora para criticar o primeiro. Inicialmente, advoga que a leitura é uma atividade ainda desconhecida e, distintivamente de uma prática passiva, se configura em uma peregrinação por um sistema imposto. Para o autor, toda leitura modifica o seu objeto. Não há, portanto, uma transparência entre o escrito e o lido; não há um sentido literal na escrita. Este sentido só pode ser atingido como efeito do poder social de uma elite, de um intérprete concebido como verdadeiro mediador. Pode ser ele, o padre ou o professor, ou qualquer outro a que se lhe atribua a legitimidade da interpretação do lido. Na sua ausência (e mesmo na sua presença), o leitor é um viajante e a leitura um exercício de “ubiquidade”. Assim, enquanto a escrita acumula, estoca, resiste ao passar dos anos, a leitura não tem garantias contra o tempo. Por semelhança, o mesmo ocorre com respeito à produção e ao consumo de bens culturais. Ou seja, assim, como não há leitura conformista, não há um consumo passivo.

Esta digressão se aproxima ao que concebe como modelo polemológico, quer dizer, da guerra, do combate ou do jogo entre fortes e fracos, entre estratégias e táticas. Como estratégia, a escrita implicaria em um novo modo produção, de transformação e de estoque da linguagem que modifica o mundo e se constitui sobre uma exclusão fundadora: o mundo das vozes e da tradição, posto que na economia escriturária, a escrita vencedora é aquela associada à racionalidade, ao discurso científico. Caberia à leitura a prática de resistência. No entanto, como afiançam Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, à medida que em nossa sociedade a alfabetização se amplia, a distância entre leitura e escrita se reduz, podendo também a escrita assumir uma dimensão tática, na redação de diários, marginalias, ou seja, na proliferação de uma escrita privada, ela também concebida como resistente. A verdadeira oposição se estabelece entre a escrita e o oral. Enquanto a leitura se produz como uma caça em um território alheio, a oralidade se estrutura de modo contrastante. Dito de outro modo: “[...] a disjunção ler-escrever situa-se no campo do ‘escriturário’, já o pressupõe construído e operante. Em compensação, o par oral-escrito obriga a apreender a escrita em sua dimensão instauradora de um novo campo.” (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 38).

Se o modelo polemológico nos auxilia a analisar o par ler-escrever, para abordar a oralidade, Michel de Certeau recorre ao modelo do enunciado/enunciação. O ato de enunciar supõe, para o autor, a efetuação do sistema linguístico por um falar que atualiza as suas possibilidades; uma apropriação da língua pelo locutor que fala; a implantação de um interlocutor, o contrato com alguém; e a instauração de um presente, presença do sujeito no mundo. Falar é ao mesmo tempo um uso da língua e uma operação sobre ela. No vocabulário certeaniano é o desferimento de um *golpe*, o resultado de uma *astúcia*. A oralidade ainda pode ser compreendida a partir de um terceiro modelo de análise: a retórica. Nele, se faz uso do discurso para mudar a vontade do outro. Utiliza-se da pragmática da língua em função de



uma relação de poder. Sua compreensão pode remeter a figuras de linguagem como metonímia, metáfora, sinédoque, dentre outras. (DE CERTEAU, 1985, p. 16).

Se a escola ou o ensino não são tão fortemente tematizados n'*A invenção do cotidiano* quanto no texto incluído n'*A cultura no plural*, isso não implica em dizer que Michel de Certeau não discorra sobre a educação na obra, nem que as digressões que aí encontramos não sejam úteis à investigação sobre o educacional ou escolar. Ao contrário, na interpolação oral-escrito, encontramos chaves de entendimento às relações corriqueiras da sala de aula, diretamente, por exemplo, quando declara que a

[...] criança escolarizada aprende a ler *paralelamente* à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela (...). Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. (DE CERTEAU, 1980, p. 263, grifo do autor).

Ou indiretamente, quando alerta que “[...] desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável ‘autoridade’ que os textos não citam quase nunca.” (DE CERTEAU, 1980, p. 263). A importância da oralidade é reiterada tanto no que concerne ao universo cultural de proveniência da criança, quanto nas relações pedagógicas que se instauram no interior da escola, o que de certa forma retoma prédica já presente n'*A cultura no plural*. A remissão a uma sociedade escriturária, ainda, convoca ao reconhecimento da importância da escolarização na propagação e perpetuação de uma concepção de mundo e de realidade fundada na autoridade do texto e refratária ao universo da oralidade, com consequências nem sempre óbvias como preconceitos contra não escolarizados ou analfabetos.

Ainda que brevemente mencionado neste artigo, o modelo polemológico pode contribuir na elaboração das análises sobre as práticas instaladas no interior da escola pelos sujeitos nas relações tensas das hierarquias, nos embates emergentes nos instantes de ausência do poder ou nas injunções de força decorrentes de disputas entre concepções/conduas internas à instituição e as dinâmicas de grupos sociais. A proposta desvela o equilíbrio instável da cultura escolar e suscita o questionamento constante sobre os consensos e disputas historicamente construídos pelos sujeitos que a habitam.

Por fim, é preciso destacar que subjaz como preocupação, presente de forma distinta nas duas obras, a interrogação sobre a função social da escola e o papel do professor no mundo contemporâneo. As considerações feitas em um e outro livro instigam a problematizar a cultura escolar em suas características e possibilidades no jogo não apenas da tradição, mas no que se abre à inovação de práticas ao incorporar aportes distintos das culturas plurais ou múltiplas com que convivem os sujeitos dentro e fora dos muros escolares como resultado de interação com a televisão (ou a internet), outros grupos profissionais e demais mídias, e na articulação dinâmica de estratégias e táticas mobilizadas por estes sujeitos no cotidiano das



relações que promovem entre si e entre/intra campos de saber (ou *conteúdos*, como aparece na formulação de 1974).

O impacto da produção de De Certeau no Brasil foi mais substantivo no que concerne ao livro *A invenção do cotidiano* (1980). Traduzido ao português em 1994 antecedeu em um ano a publicação brasileira d'*A Cultura no Plural* (1975), ocorrida apenas em 1995. Sua abrangência, no entanto, não ficou restrita aos canteiros da educação. Ao contrário, abarcou campos diversos como a Antropologia, Arquitetura, História, Psicanálise, Comunicação, Artes, Ciências Sociais e Políticas. A concepção de cultura expressa n'*A invenção do cotidiano* permitiu rever as análises sobre a recepção e o consumo e conferir significado às errâncias dos sujeitos em territórios alheios, como diria Michel de Certeau. Ao valorizar as ações mínimas e perceber rebeldias em escalas ainda que diminutas, o intelectual francês abriu novas perspectivas de análise nas Ciências Humanas. Em particular, o modelo polemológico, estruturado na relação dinâmica entre estratégias e táticas, foi o que teve maior acolhida por parte pesquisadores brasileiros interessados em compreender a operacionalidade das práticas culturais e suas lógicas, a partir de um olhar sobre a cultura que a toma como múltipla e constantemente reinventada.

No âmbito da educação, aconteceu processo similar. Investigações sobre currículo, disciplinas escolares, administração escolar, práticas escolares e educativas, formação docente, dentre outras, valeram-se dos aportes certeuanianos para estudos sobre a cultura ou culturas escolares e sobre a participação dos sujeitos alunos, professores e administradores nas relações pedagógicas e escolares. No que concerne à história da educação, se tomamos a *Revista Brasileira de História da Educação* como parâmetro, percebemos que os textos mais citados de Michel de Certeau tem sido, em ordem de prioridade, *A invenção do cotidiano* e *A escrita da História*, com uma frequência estável ao longo dos 15 anos iniciais do periódico, o que reitera observações feitas anteriormente por Vidal (2005) para os primeiros Congressos Brasileiros de História da Educação e demonstra a perenidade das referências ao autor no campo.

Recenseando outras bases, como banco de teses e dissertações da CAPES e demais periódicos utilizados pelos historiadores e historiadoras da educação brasileiros para veiculação de artigos, pode-se encontrar citações de De Certeau tanto em textos de pesquisadores confirmados, como Marta Carvalho e João Hansen (1996), Luciano Mendes de Faria Filho (2000), Tarcísio Mauro Vago (2006) ou Maria Rita de Toledo & Omar Schneider (2009); em autores mais jovens como André Paulilo (2015), José Claudio Sooma Silva (2009) ou Natália Gil & Joseane El Hawet (2015); e em recém-doutores, o caso de Fabiana Munhoz (2018) e Juarez dos Anjos (2015), para citar poucos nomes. As apropriações são também múltiplas. Por vezes apenas pontuais. Em outras, constituem-se no arcabouço teórico que sustenta a análise. Esmiúçar estas relações, entretanto, a despeito de instigante, foge ao escopo deste artigo.



COSTUME E CULTURA

“É possível que as pessoas façam alguma coisa por si mesmas, além daquilo que a história faz delas.” (MCCLELLAND, 1990, p. 3). A frase sintetiza a tese a qual Thompson dedicou toda a vida. Recusando os extremos do determinismo e do voluntarismo, perseguiu o protagonismo dos sujeitos – *agency* - por meio do estudo da cultura dos trabalhadores ingleses dos Oitocentos e das décadas iniciais do século XIX, debruçando-se sobre um conjunto heterogêneo de atos e situações sociais nos quais essa cultura se materializava; na obra de Thompson, *agency* aparece como uma ação possível dentro de determinados contextos, resultante da tensão entre a necessidade – relacionada às condições materiais da vida – e o desejo, vinculado à moralidade e aos sentimentos humanos. (MCCLELLAND, 1990, p. 1).

Nesta mirada sobre seu trabalho, começamos pelos últimos textos, publicados nos anos 1990, num contexto bastante diferente daquele em que foram publicadas suas outras obras. As discussões acerca do pós-modernismo dominavam vastas áreas do mundo acadêmico e, para alguns, o historiador era reconhecido como parte de uma tradição inglesa valorosa, porém superada. Thompson, todavia, parecia disposto a provar o contrário, a despeito de sua saúde já frágil. *Costumes em Comum* foi lançado em 1991; em 1993, ano de seu falecimento, foi publicado *Witness against the beast*, um estudo sobre William Blake e, em 1997, *Os românticos, a Inglaterra na era revolucionária* que, no Brasil, saiu pela Editora Civilização Brasileira em 2002. Estes livros recolocaram o historiador na cena historiográfica e, ao menos os dois primeiros, podem ser vistos também como respostas às orientações da política neoliberal de Margareth Thatcher e seu sucessor, John Major, dirigidas ao combate aos movimentos sociais, enfraquecimento dos sindicatos e, ainda, à promoção de uma reforma do ensino que apagava as marcas da história social, substituídas pela velha história factual de reis, rainhas e seus grandes feitos, nacionalista e evidentemente laudatória. (FONTANA, 2015, p. 31).

Costumes em comum é a obra onde as categorias “costume” e “cultura” aparecem de modo mais definido, não apenas por conter uma apresentação inicial dos termos mas por analisar uma série de tradições e rituais dos trabalhadores ingleses do século XVIII – venda de esposas, zombarias públicas contra indivíduos acusados de comportamento inadequado, valores morais ligados à alimentação e controle da distribuição das atividades no tempo, entre outros -, para comprovar a hipótese de que é possível pensá-los, na Inglaterra dos Oitocentos, como uma “[...] cultura tradicional rebelde.” (THOMPSON, 1998, p. 19). Ao olhar para as práticas consuetudinárias inglesas no momento em que passavam a ser ameaçadas pelas inovações advindas da industrialização, considera que a defesa dos direitos da tradição foi uma forma de resistência. Trata-se de um livro sobre a capacidade desses trabalhadores de negociar, recorrendo à legitimidade da tradição como estratégia para dificultar alterações em seus modos de vida.

Nos artigos que compõem o livro, a noção de costume é mais frequente que a de cultura. Embora se refira à “cultura plebeia” ou “cultura dos trabalhadores” ou de grupos



específicos de trabalhadores, o costume é priorizado como objeto de estudo, apreendido como uma prática histórica. Quanto à “cultura popular”, Thompson alerta que a noção pode esbarrar nas limitações e na paralisia que lhe foi imposta pelos folcloristas do final do XVIII e início XIX (THOMPSON, 1998, p. 17), exigindo cautela. Neste sentido, mostra que a própria instituição dos estudos sobre folclore representa um apagamento da memória dessas lutas na medida em que ações repletas de intencionalidade são registradas como um apanhado de curiosidades, isoladas do tempo e do espaço onde eram praticadas.

Descobrir no costume mais que passividade e conservadorismo demanda, segundo o historiador inglês, um olhar distante de anacronismos e teleologias. Thompson mostrou que as expectativas daqueles estudiosos que esperavam encontrar nas ações dos trabalhadores do século XVIII embriões de propostas revolucionárias eram equivocadas do ponto de vista histórico e historiográfico; mas comprovou também que recorrer a algo que no passado fora considerado lúdico, ainda que no interior das assimétricas relações sociais era uma maneira possível de resistir a avalanche de mudanças que destruía seus antigos modos de vida. E se num lugar lutavam pelo direito de caçar cervos e no outro pelo direito de retirar madeira da floresta ou ainda para transmitir aos descendentes a possibilidade de uso de um moinho em áreas senhoriais, era menos porque estivessem conformados com essa organização agrária e mais porque sabiam que ao usá-la poderiam ser ouvidos. O costume, portanto, é dinâmico e encontra seu sentido nos usos.

Alguns exemplos asseveram esse entendimento. Um deles concerne à questão da herança da terra e ao que isso podia significar. Thompson mostra que o juízo sobre esse tipo de herança como transmissão de um patrimônio, no sentido de propriedade, de uma geração a outra, não corresponde ao que era praticado no século XVIII, pelo menos em muitas áreas da Inglaterra nas quais o que era transferido era o direito de aproveitamento da terra, sujeito às regras de controle senhorial então vigentes. Herdava-se “[...] um lugar na hierarquia de direitos de aproveitamento [...]” (THOMPSON, 2000, p. 57) - permissão para que o gado pastasse no bosque, por exemplo - que dependia, por sua vez, da manutenção dos costumes. E isto era importante e valioso, algo a ser garantido. Daí que a resistência contra as práticas fundiárias capitalistas tenha se valido da tradição.

Esta mesma chave aparece no artigo “Economia moral da multidão inglesa no século XVIII”, publicado pela primeira vez na revista *Past and Present* em 1971 e republicado, com comentários, em *Costumes em Comum* (1998). No texto, Thompson analisa uma série de motins populares, a partir do conflito entre o que denomina “economia moral” e a “economia de mercado” mostrando que se tratava de uma ação direta e organizada a partir do consenso sobre a imoralidade de certas práticas de mercado responsáveis pela carestia e por profundas mudanças de hábitos alimentares e padrões de vida. Ao demonstrar que as ameaças feitas pelos amotinados resultavam em negociações, que muitos motins eram parcialmente tolerados pelas autoridades, que os amotinados conseguiram regular preços e que selavam acordos que eram respeitados, Thompson comprova que esses movimentos foram vitoriosos, pelo menos



até que o medo do jacobinismo trouxesse a repressão absoluta. (THOMPSON, 1998, p. 196). Os homens e mulheres envolvidos nesses motins não eram revolucionários, mas sabiam articular elementos de sua experiência como resistência ao avanço do capitalismo. Também não eram apenas bandos desesperados agindo desarticuladamente, movidos apenas pela fome; sabiam escolher alvos, diferenciar produtor de intermediário e recorrer a antigas legislações, por exemplo quanto ao tabelamento do trigo, para fazerem valer algum direito. Era a experiência e a moral que orientavam suas ações.

Também sua interpretação da adesão dos trabalhadores à religião metodista é bastante esclarecedora. Sem refutar por completo a tese marxista do “ópio do povo” e aceitando parcialmente a proposição weberiana sobre as adequações entre o protestantismo e a burguesia, Thompson buscou outras explicações e, n’*A Formação da classe operária inglesa* (1987a) afirmou que os trabalhadores adotaram o metodismo também porque encontraram nas igrejas, em tempos de itinerância e incerteza, uma comunidade que ajudava a enfrentar a solidão e as dificuldades; além disso, analisou os diferentes tipos de milenarismo que foram desposados pelos trabalhadores metodistas esperançosos de um novo mundo sem injustiça, identificando tendências mais ou menos conservadoras. Avançando entre finais do século XVIII e início do século XIX, se deparou com aqueles fieis dissidentes, defensores do metodismo primitivo e leigo, contrários à hierarquia oficial do clero, ligados ao movimento operário, que levaram para a organização dos trabalhadores o mesmo senso de disciplina e justiça que estava presente na igreja, fortalecendo-a; alienação e desespero deixam de ser as únicas explicações plausíveis para essa adesão. (LOWY, 2014).

Estes exemplos evidenciam a liberdade com a qual Thompson tomou o marxismo, lendo-o como uma teoria de seu tempo e distanciando-se da ortodoxia e do pragmatismo que marcaram os trabalhos de alguns de seus colegas de academia e militância. Negando-se em fazer de seu trabalho uma exegese ou um referendo das propostas de Marx, olhou para a cultura fora dos modelos mecânicos da “infra-estrutura a x super-estrutura”, “alienação x consciência”. A crítica mais contundente a esse reducionismo está no texto dirigido a Althusser, *A miséria da teoria* (1981) na qual localizamos seu esforço em definir a “experiência” articulada à cultura. Como categoria de ligação, capaz de superar os “silêncios de Marx” (THOMPSON, 1981, p. 183), a noção de experiência une o ser e o pensar, indissociáveis, quer se trate de um indivíduo, quer se trate de um grupo social. Para Thompson, não existe experiência que prescindia do pensamento e toda experiência só existe porque é pensada e vivida como tal. Experiência e cultura são conceitos de ligação entre as determinações objetivas – materiais – nas quais se encontram os sujeitos e suas possibilidades de intervenção, vividas como ação, pensamento e sentimento, simultâneos. Daí a importância que ele deu ao estudo da moral, dos costumes e dos valores dos trabalhadores.

Thompson, tanto quanto Marx, foi um crítico ferrenho da sociedade capitalista, mas a tradição do romantismo inglês é tão presente nos caminhos de sua historiografia quanto suas leituras particulares do marxismo. Graduado inicialmente em Letras, sua carreira de



historiador decorreu de sua admiração por William Morris (THOMPSON, 1983, p. 11) cujos livros usava em suas aulas noturnas de literatura e história. Foi para melhor entender Morris que Thompson se tornou historiador, publicando sobre ele um livro, em 1955. Antes disso, já havia escrito com sua mãe um outro romance, em homenagem ao irmão Frank, executado durante a Segunda Guerra Mundial. Intitulado *There is a Spirit in Europe: a memoir of Frank Thompson* (THOMPSON, THOMPSON, 1947), é o relato de vida de um herói antifascista. Sua carreira literária conta ainda com uma coletânea de poemas, *The heavy dancers*, e uma novela, *The Sykaos papers*, datadas respectivamente em 1985 e 1988. (THOMPSON apud GOODE, 1990).

Isso ajuda a compreender sua preferência por fontes literárias, o estilo de sua narrativa e o modo como analisa as críticas que os trabalhadores fizeram ao avanço do capitalismo no século XVIII. Thompson mostrou que aqueles trabalhadores não entendiam crescimento econômico como progresso social e que a defesa do costume não deve ser vista simplesmente como vontade de retorno ao passado, um componente conservador ou reacionário. Do mesmo modo, os poetas românticos, ao escreverem bucólicos poemas sobre o campo inglês no momento em que a mercantilização da terra avançava e os camponeses eram expulsos, não estavam cegos diante das desigualdades existentes, mas produziam uma imagem idealizada como contraponto a da cidade capitalista com suas fábricas devoradoras de homens.

No Brasil, a partir da década de 1980, as análises de Thompson sobre o costume e a cultura e sobre diferentes formas de resistência se tornaram balizas para a compreensão de processos e episódios da história brasileira quase sempre relegados ao esquecimento como exóticos ou pouco relevantes tanto quanto ajudaram a renovar a historiografia nacional acerca do movimento operário, ainda caracterizada pela ótica do atrelamento dos sindicatos ao Estado e, em consequência, por seu presumido conformismo e passividade. (MATTOS, 2014, FORTES, 2016). Rapidamente, a história social inglesa contribuiria também para a renovação dos estudos sobre a escravidão, animados por novas perspectivas frente às tradições da suposta brandura da experiência brasileira, de um lado, e da coisificação, de outro. (LARA, 1992). Velhos temas eram revisitados e novos se colocavam para os historiadores, conectados pela busca de uma “[...] história vista de baixo.” (RAMOS, 2015, p. 289). Exemplos profícuos desta mudança de perspectiva são também os trabalhos de Sidney Chalhoub acerca das visões de liberdade a partir da trajetória de um conjunto de personagens envolvidos em processos criminais e de alforria por meio dos quais o autor investiga seu protagonismo em ações de compra e venda e de resistência à escravidão (CHALHOUB, 1990) e demonstra que mulheres e homens negros, cativos ou não, tiveram papel destacado no processo que levou à abolição.

Quanto ao campo da história da educação, é preciso reconhecer que Thompson não fez da escola um dos temas centrais de sua obra. Não obstante, observações sobre escola e educação estão pinceladas em seus livros e o que ele propõe acerca dos conflitos em torno do controle da medição do tempo, do choque entre valores de diferentes culturas, das visões e valores ligados à escola e à educação por parte de diferentes grupos sociais, da legislação



como um campo de disputas, das formas coletivas e compartilhadas de aprendizado e de uma educação política, vem sendo tomado por pesquisadores da área como ferramentas para a análise de aspectos do processo de escolarização e para o alargamento dos objetos e temáticas que aí podem ser inseridos. Há autores que aproximam os conceitos de socialização e experiência, particularmente no estudo de processos de aprendizado informais e coletivos, atentando para “[...] como os sujeitos são educados e se educam num determinado contexto histórico [...]” (MARTINS, 2014) e utilizam as categorias thompsonianas para analisar historicamente processos formativos no interior dos movimentos sociais. (VENDRAMINI, 2007, GOHN, 2014). Taborda, voltando-se ao estudo da educação do corpo, em particular por meio da história do currículo e das disciplinas escolares, notou essa ausência e defendeu que a obra do historiador inglês bem pode contribuir para a inovação dos estudos da educação, especialmente da história da cultura escolar, “[...] seja no que diz respeito aos recortes temáticos, à utilização das fontes, ao diálogo entre conceitos (ou noções) e evidências, entre tantos outros aspectos.” (TABORDA, 2008, p. 149).

Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010) escreveram sobre as potencialidades desse diálogo destacando alguns cenários: a ampliação dos estudos sobre formação para além da escola, o tratamento conferido às categorias cultura e experiência, assíduas no debate educacional contemporâneo, os conflitos entre as culturas populares e cultura escolar e, em decorrência, novos olhares para velhos problemas tais como o fracasso escolar e a indisciplina, entre outros aspectos. Outros frutos são os trabalhos de Rizzini e Schueler sobre as demandas por escolarização por parte de diferentes grupos sociais na cidade do Rio de Janeiro (2017), as pesquisas de Marcelo Mac Cord acerca do lugar da educação no discurso e nas práticas de associações mutualistas do Recife (2014) e, na mesma direção, as análises de Ana Luíza Jesus da Costa sobre o “educar-se das classes populares” a partir de fontes produzidas por associações de trabalhadores (2016).

Outra contribuição volta-se ao estudo da legislação em geral e da legislação educacional, em particular. O tema é central em *Senhores e Caçadores* (THOMPSON, 1987b) que tem como objeto de estudo a Lei Negra de 1753, criada para a “[...] punição mais eficaz de pessoas perversas e mal-intencionadas usando armas e disfarces e praticando agressões e violências às pessoas e propriedades dos súditos de Sua Majestade.” (apud THOMPSON, 1987b, p. 363). A lei estabelecia a pena capital para dezenas de delitos que, em geral, envolviam caça, extrativismo, porte de armas, danos à propriedade, disfarce da aparência e ameaças. Ao olhar atentamente para os delitos que a lei visava coibir, Thompson encontrou práticas costumeiras dos habitantes da floresta de Windsor e de alguns distritos florestais próximos a Hampshire. Contrariando a hipótese da lei como sinônimo apenas da hegemonia do Estado, ateu-se em detalhes específicos de cada um desses lugares, suas configurações geográficas, as relações das pessoas com as autoridades eclesiásticas e da nobreza e assim pode tomar a lei como uma arena de conflitos, mostrando como uma mesma lei podia ser vista de diferentes maneiras por pessoas e grupos.



Ao trabalhar com a legislação, Thompson opera uma mudança no lugar da análise: não apenas o Estado que a institui, mas o lugar a partir do qual foi pensada, as circunstâncias que lhe deram origem, os usos que dela foram feitos e, por fim, as discussões entre o domínio da lei, o direito e o poder arbitrário. Sinaliza para o fato de que o jurídico é também um campo para a conquista de direitos, pois a legitimidade do Estado depende do reconhecimento de que a lei seja portadora de alguma forma de justiça; é a partir dessa diferença entre “domínio da lei” e “poder arbitrário” que se pode reconhecer na legislação tanto o exercício de domínio quanto pistas sobre a exigência de alguma ponderação. O texto legal, desse modo, pode tornar-se fonte para o conhecimento de outros projetos educacionais que estiveram em jogo e tiveram que ser discutidos para que a lei pudesse vingar. Analisando diferentes casos de sujeitos capturados pela Lei Negra, alguns absolvidos, outros executados, Thompson comprovou que os negros da floresta de Windsor não eram bandidos temerários e que, em sua defesa, alegaram estar praticando apenas aquilo que outrora fora permitido, armando uma “cilada” para o exercício legítimo da autoridade. Tal encaminhamento pode arejar os estudos acerca da legislação educacional, oferecendo subsídios para a superação tanto da visão da lei como domínio absoluto do Estado sobre a escola e o trabalho docente quanto da inoperância e inércia dos professores frente às mudanças.

Por fim, considera-se a atuação de Thompson como professor de adultos, faceta ainda pouco conhecida do historiador e tema do artigo “Educação e Experiência”, originalmente uma palestra proferida em Leeds, em 1968, publicada postumamente em *Os românticos* (2002). A apresentação ocorreu durante a quinta conferência anual do *Albert Mansbridge Memorial*, evento organizado pela WEA – *Workers Education Association* - instituição que desde 1903 buscava firmar parcerias com departamentos de extensão cultural de diferentes universidades e com o movimento sindical para a implantação de projetos de educação de adultos. Entre 1948 e 1965, Thompson trabalhou no departamento de *Extra Mural Studies* da Universidade de Leeds, como professor em cursos livres para estudantes adultos nos quais ensinava história, ciência política, relações internacionais e literatura inglesa. À docência, somava-se a militância pela universalização do direito à educação e uma educação política da classe trabalhadora. (FIELDHOUSE, 2013).

Para ele, tratava-se ainda da possibilidade de aprender algo sobre a Inglaterra industrial e de “[...] ensinar pessoas que me ensinariam também.” (THOMPSON, 1983, p. 13). De acordo com sua esposa, Doroty Thompson, parte significativa da pesquisa que deu origem a seu livro mais famoso – *A formação da classe operária inglesa* (1987) - foi feita em função dessas aulas noturnas. (THOMPSON apud FIELDHOUSE, 2013, p. 37). Thompson buscava elementos para que os alunos pudessem discutir sua própria experiência, rompendo com uma tradição inglesa de educação de adultos composta por uma hora de leitura e uma hora de discussão de temas variados e aleatórios. Procurou também recursos para melhorar o desempenho discente, substituindo trabalhos escritos nos quais o resultado era insatisfatório pela leitura e interpretação de fontes documentais, exercício que lhe rendeu novos horizontes para pensar a experiência dos trabalhadores do passado a partir dos olhares dos trabalhadores



do presente – especialmente esse olhar sobre as iniciativas criativas e autônomas dos trabalhadores –, ao mesmo tempo em que ajudou a superar o problema das avaliações. (FIELDHOUSE, 2013).

O texto inicia com um alerta: na educação de adultos é imperativo considerar a experiência que o aluno traz para a sala de aula e para a relação com o professor e é a partir desta questão que ele investiga o impacto da emergência de um sistema de educação formal sobre os trabalhadores ingleses, entre finais do século XVIII e início do XIX. Tomando a literatura romântica como fonte, e inquerindo também sobre a trajetória dos autores, Thompson demonstra como se engendrou um antagonismo entre o intelecto – o mundo da escola – e a experiência, os aprendizados práticos e morais da vida que os trabalhadores traziam para dentro da escola:

Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isto impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. O resultado foi que educação e experiência herdada se opunham uma à outra. [...]. Essa tensão ainda permanece. (THOMPSON, 2002, p. 36).

O autor reafirma essa função primeira da escola, controladora e moralizante, e o anti-intelectualismo como uma das reações dos trabalhadores frente à negação do valor da sua experiência. Engana-se, porém, quem acredita que Thompson não reconheça o valor da educação formal ou as conquistas em termos do direito à educação. Os problemas que ele coloca são de outra ordem: primeiro, como conciliar educação e experiência na organização dos conteúdos e na escolha de métodos de ensino; segundo, compreendendo o anti-intelectualismo como resposta a uma educação excludente, como combatê-lo e, finalmente, como pensar a educação como algo mais que um instrumento de “mobilidade social seletiva” (THOMPSON, 2002, p. 42) baseado na noção de mérito ou fracasso pessoal. Cinquenta anos depois, o conjunto desses apontamentos ainda parece fazer todo sentido.

COMENTÁRIOS FINAIS

Nestas considerações finais, gostaríamos de abordar um aspecto que, acreditamos, pode ser compartilhado entre esses dois historiadores. De Certeau e Thompson, seguramente, seriam contrários ao uso canônico de seus conceitos e proposições, procedimento bem distante daquilo que eles próprios ousaram fazer. Certamente há mais que o Canal da Mancha a separar esses dois historiadores que nasceram com apenas um ano de diferença, mas há também entre eles muitas aproximações, talvez mais que aquelas que a velha rixa entre a historiografia francesa e a da ilha – incluindo seus desdobramentos além mar – tradicionalmente permite identificar. Além do tempo vivido, compartilharam uma atenção à vida das pessoas comuns de modo a reconhecê-lhes a condição de sujeitos históricos.



Dialogando com outros campos de conhecimento, Thompson e De Certeau encontraram na cultura não apenas um objeto para a investigação histórica, mas uma nova maneira de interrogar o passado.

Ambos pensadores dissidentes. Thompson um dissidente da ortodoxia marxista, do partido comunista e da própria carreira acadêmica que construiu de modo intermitente; De Certeau, um jesuíta que flertava com temas tais como a psicanálise, o marxismo e a rebelião e que, embora tenha trabalhado como professor convidado em várias instituições francesas de ensino superior e mesmo nos E.U.A. como professor titular, só em 1984, pouco antes de falecer, ingressou na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. (VIDAL, 2005). Mesmo lá, segundo Elizabeth Roudinesco, “[...] era considerado suspeito por interessar-se por questões que não estavam na linha.” (ROUDINESCO apud INSTITUTO HUMANISTAS UNISINOS, 2017). A dissidência contribuiu, epistemologicamente, para a produção desses dois historiadores.

Como tentamos evidenciar, suas contribuições não possuem um caráter de excepcionalidade ou genialidade e tanto suas obras quanto os modos de sua apropriação não devem ser isolados dos contextos de conformação e circulação em que foram dadas a ver. Como sugere Norbert Elias (1995), a originalidade dos enunciados de Michel de Certeau e E. P. Thompson deve ser situada num ponto convergente entre as dimensões dos cursos individuais de suas vidas e as condições sociais e históricas que lhes colocaram possibilidades, interdições e escolhas, um ponto que ajuda a entender quem foram e o quê escreveram, na relação com as outras pessoas com as quais se relacionavam e diante do mundo que tiveram que enfrentar.

Sobretudo, há neles a vontade generosa de tentar compreender os afetos e razões que envolvem as ações daqueles que, tradicionalmente, foram os desacreditados da história, para isto investigando um repertório de práticas - cotidianas para o francês, costumeiras para o inglês - que, numa mirada telescópica, pouco parecem ter a dizer sobre mudança e vontade, mas que ganham outras cores quanto investigadas em suas tramas mais miúdas. Dois historiadores que fizeram do particular e do ordinário o centro de suas atenções; não negligenciaram as relações de poder que envolvem e subalternizam os “de baixo”, mas também não se contentaram em repetir a história do domínio, buscando por aquilo que tais sujeitos ofereciam de inventivo e resistente.

Transitando entre aportes teóricos distintos - como é o caso de De Certeau - ou propondo leituras originais e libertárias do marxismo, caso de Thompson, esses dois grandes historiadores ensinam não apenas a reformular sujeitos e objetos de estudo ou ainda uma nova metodologia de análise que incide sobre práticas, costumes e experiência. Eles alertam sobre o equívoco da apropriação aligeirada e mecânica desse - e de qualquer outro - repertório teórico- e convidam a reconhecer, nos termos de uma epistemologia da história - e da história da educação -, o valor da liberdade de pensamento.



REFERÊNCIAS

- ANJOS, J. J. T. dos. **Pais e filhos na Província do Paraná: uma história da educação da criança pela família.** 2015. 617 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M. de.; OLIVEIRA, M. A. T. **Edward P. Thompson, história e formação.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.
- BURKE, P. **História e teoria social.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.
- CARVALHO, M.; HANSEN, J. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 16, p. 7-24, set. 1996.
- CHALHOUB, S. **Visões de liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, A.; HÉBRARD, J. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Projeto História**, n. 17, p. 29-41, nov. 1998.
- CHARTIER, R. Estratégias y tácticas. De Certeau y las “artes de hacer”. **Escribir las prácticas.** Foucault, de Certeau, Marin. Buenos Aires: Manantial, 1996. p. 55-72.
- CORD, M. M. Imperial sociedade dos artistas mecânicos e liberais: mutualismo, cidadania e a reforma eleitoral no Recife. *In*: CORD, M. M.; BATALHA, C. H. M. (org.). **Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX).** Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2014.
- COSTA, A. L. J. Educação e formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 4 (43), p. 123-154, out./dez. 2016.
- DE CERTEAU, M. de. A cultura e a escola. **A cultura no plural.** Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 123-144.
- DE CERTEAU, M. de. **História e psicanálise.** Entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- DE CERTEAU, M. de. Ler: uma operação de caça. **A Invenção do cotidiano.** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 259-276.
- DE CERTEAU, M. de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANYI, M. I. (org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano.** São Paulo: Ed. da USP, 1985. p. 3-19.
- DE CERTEAU, M. **The practice of everyday life.** 1980. Tradução para o inglês, Berkley: University of California Press, 1984.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** Lisboa: Temas e debates, 2000.



- ELIAS, N. **Mozart, sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- FARIA FILHO, L. M. de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2000.
- FIELDHOUSE, R. Thompson: the adult educator. In: FIELDHOUSE, R.; TAYLOR, R. (ed.). **E. P. Thompson and the english radicalism**. Manchester, UK: Manchester University Press, 2013. p. 25-47.
- FISKE, J. **Understanding popular culture**. London: Routledge, 1989.
- FONTANA, J. La evolución de E. P. Thompson. **Mientras Tanto**, n. 122/123, p. 22-35, 2015.
- FORTES, A. O processo histórico de formação da classe trabalhadora: algumas considerações. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 587-606, set./dez. 2016.
- GIL, N.; EL HAWAT, J. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). **História da Educação**, v. 9, n. 46, p. 19-40, mar./ago. 2015.
- GOHN, M. da. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Porto, PT, n. 1, p. 35-50, 2014.
- GOODE, J. E. P. Thompson and 'the significance of literature'. In: KAYE, H. J.; MCCLELLAND, K. (ed.). **E. P. Thompson, critical perspectives**. Cambridge, UK: Polity Press, 1990. p. 183-203.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos. O breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Michel de Certeau era um pensador "incômodo" e contestador. **Entrevista com Elisabeth Roudinesco**, 13 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- LARA, S. Escravidão no Brasil: um balanço historiográfico. LPH. **Revista de História**, Mariana, v. 3, n. 6, p. 215-244, 1992.
- LOWY, M. E. P. Thompson (1924-1993): a religião dos trabalhadores. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 1, p. 295-311, jan./jun. 2014.
- MARTINS, S. A. E. P. Thompson e a educação: a socialização como experiência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 59, p. 304-317, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640365>. Acesso em: 25 jun. 2018.



MATTOS, M. B. A formação da classe operária inglesa: história e intervenção. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 18, p. 18-41, 2014.

MCCLELLAND, K. Introduction. *In*: KAYE, H. J.; MCCLELLAND, K. (ed.). **E. P. Thompson, critical perspectives**. Cambridge, UK: Polity Press, 1990. p. 1-11.

MILNER, A. Estudos culturais. *In*: WILLIAMS, R. **Palavras-chave**. Um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

MUNHOZ, F. G. **Invenção do magistério público feminino paulista**: mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PAULILO, A. L. **Políticas públicas de educação**: a estratégia como invenção - Rio de Janeiro, 1922-1935. 1. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2015.

RAMOS, I. G. **Genealogia de uma operação historiográfica**: E. P. Thompson, Michel Foucault e os historiadores brasileiros. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

RIZZINI, I.; SCHUELER, A. F. M. Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1983). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 89-115, 2017.

SCHNEIDER, O.; TOLEDO, M. R. de. A. A revista Educação Physica (1932-1945): fórmula editorial, prescrições educacionais, produtos e publicidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 20, p. 235-281, maio/ago. 2009.

SILVA, J. C. S. **Teatros da modernidade**: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SLENES, R. W. A importância da África para as ciências humanas. **História social**, Campinas, SP, n. 19, p. 19-32, segundo semestre de 2010.

TABORDA, M. A. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 16, p. 147-169, 2008.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. v 1.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. An Interview with. *In*: **MARHO – The Radical Historians Organization**. Visions of history. Manchester, UK: Manchester University Press, 1983, p. 5-26.



- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THOMPSON, E. P. Educação e experiência. *In*: THOMPSON, E. P. **Os Românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- THOMPSON, E. P. El entramado hereditario: um comentário. *In*: THOMPSON, E. P. **Agenda para una historia radical**. Barcelona, ES: Editorial Crítica, 2000. p. 45-86.
- THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- THOMPSON, E. P., THOMPSON, T. **There is a spirit in Europe**: a memoir of Frank Thompson. London: Victor Gollancz, 1947.
- THOMPSON, E. P. **Witness against the beast: Willian Blake and the Moral Law**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.
- VAGO, T. M. Educação física na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 11, p. 101-134, jan./jun. 2006.
- VENDRAMINI, C. R. Pesquisa e movimentos sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007.
- VIDAL, D. G. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. *In*: FARIA FILHO, L. M. de. (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 257-284.
- WILLIAMS, R. **Palavras-chave**. Um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

Notas

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular de História da Educação na Faculdade de Educação da USP. Diretora do Instituto de Estudos Brasileiros da USP. Pesquisadora 1B do CNPq. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE). Tesoureira da International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na área de História da Educação, junto ao curso de Pedagogia e demais Licenciaturas e na linha de pesquisa junto à linha de pesquisa História da Educação e Historiografia. Membro do Niephe (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação).

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2012). Professora de História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ FEUSP, onde atua nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação/USP. Integra o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação. (NIEPHE/FEUSP).

⁴ A versão utilizada aqui entretanto refere-se à publicação brasileira de 1995, tradução da edição francesa de 1993, revista e ampliada. Para os efeitos da discussão proposta neste item não foi considerada a obra *A escrita da história*, de Michel de Certeau, lançada na França em 1975 e no Brasil em 1982. Sobre a obra e sua recepção no Brasil e, em particular pela história da educação, ver VIDAL, 2005.