

# A HISTÓRIA CULTURAL COMO FUNDAMENTO EM PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Solange Christina Carneiro Rodriguez<sup>1</sup>  
Rosimeire Aparecida Soares Borges<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar como fundamentos da História Cultural, da Cultura Escolar e da História e Memória podem servir de subsídio para a realização de um estado do conhecimento de teses e dissertações. São pressupostos teóricos que auxiliam, a partir de estudos já realizados, na compreensão de como determinados grupos sociais inseridos na área educacional constroem, mantêm e legitimam sua identidade com base nas representações; estruturam mantêm e reproduzem a cultura escolar, bem como colaborar para identificar questões implícitas existentes nos processos de escolha de documentos expositivos de contextos históricos, sociais e culturais.

**Palavras-Chave:** estado do conhecimento; história cultural; cultura escolar

## CULTURAL HISTORY AS A BACKGROUND OF THESIS AND DISSERTATIONS IN EDUCATION

### ABSTRACT

This article aims to present as Fundamentals of Cultural History, School Culture and History and Memory as a basis for the achievement of a state of knowledge of theses and dissertations. They are theoretical assumptions that help, based on studies already carried out, in the understanding of how certain social groups inserted in the educational area construct, maintain and legitimize their identity based on the representations; structures maintain and reproduce school culture, as well as collaborate to identify implicit issues in the processes of choosing expository documents from historical, social and cultural contexts.

**Key words:** state of knowledge; cultural history; school culture

Recebido em 18 de dezembro de 2019. Aprovado em 09 de julho de 2019.

---

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS - Pouso Alegre – MG.

|                 |         |      |      |                 |   |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 1 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|

## INTRODUÇÃO

Um “estado do conhecimento” é capaz de contribuir para um mapeamento de pesquisas que evidencie elementos que podem auxiliar na identificação das especificidades em determinada área do conhecimento. Segundo Romanowski e Ens (2006, p.4) um “estado do conhecimento” utiliza para a composição do corpus da pesquisa somente teses de doutorado e dissertações de mestrado. Nesse tipo de estudo é identificada a produção referente a determinado tema, produção essa que é analisada, categorizada e qualificada para revelar os múltiplos enfoques e perspectivas abordados pelos pesquisadores autores.

Esse tipo de pesquisa pode ser realizado na Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação, por exemplo, visto que têm sido realizadas inúmeras pesquisas nessa área, as quais abordam diversificados temas e aspectos. Para Gatti(2003, p.382),

[...] o campo de estudos em educação abrange um grande conjunto de sub-áreas com características distintivas e objetos de estudo diferentes (por exemplo, história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, sociologia da educação, currículo, ensino etc.). Por isso, discutir pesquisa no campo da educação não é trivial [...]. O campo de estudos em educação subsistiu, também, pela apropriação de teorias e estudos produzidos em áreas afins, como a psicologia, a antropologia, a sociologia, a economia, na maior parte das vezes, sem colocar estes estudos sob o crivo de uma perspectiva própria.

Assim, entende-se como relevante a realização de “estado do conhecimento” como contribuição para os pesquisadores, no sentido de apresentar um panorama de pesquisas que têm sido realizadas e contribuem para o desenvolvimento da Educação. Em específico, quando estão em cena, estudos que tem por objetivo analisar as apropriações de grupos sociais formadoras de sua constituição identitária na educação e se pretende realizar um “estado do conhecimento” relativos a esses estudos, entende-se que, como base teórica, pode-se utilizar pressupostos teóricos que auxiliem na compreensão de como determinados grupos sociais constroem, mantêm e legitimam sua identidade a partir de suas representações culturais. De acordo com Julia (2001, p.11) o estudo relativo à influência da cultura escolar nos processos educativos, implica pensar “para além dos limites da escola”, buscando “identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades”.

Desse modo, este artigo está pautado em reflexões teóricas construídas por historiadores com vistas a evidenciar que esses pressupostos são como um prisma que permite um olhar mais específico sobre o objeto de estudo, subsidiando as análises dos estudos admitidos para o “estado do conhecimento” na construção de significados e sentidos na cultura escolar.

### *História Cultural*

A História Cultural dedica-se a investigar de que forma os diferentes jeitos de significação são construídos identificando as marcas de sua explicitação e que de modo uma ocorrência social pode ser entendida levando-se em conta as múltiplos olhares em conformidade com aspectos relativos ao espaço. Mediante a identificação das especificidades do grupo, podem ser elaborados parâmetros de catalogação,

|                 |         |      |      |                 |   |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 2 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|

viabilizando a composição de modelos a serem reproduzidos, perpetuando significados, que uma vez compreendidos, possam revelar as várias particularidades da realidade capturada. Chartier (2002)

A história cultural, conforme defendida por Chartier(2002) objetiva investigar o modo pelo qual as matrizes para significação são construídas, ressaltando os vestígios de sua anunciação. Assim, a história cultural instrumentaliza o pesquisador, oferecendo meios, a partir de determinado contexto social, para esclarecimento e compreensão dos diferentes modos de entendimento da mesma realidade social. Mediante observação criteriosa, podem ser identificados os referenciais que estabelecem padrões que originam significados, favorecendo possibilidades para decodificação e explicitação de vários aspectos do contexto em foco.

Para Chartier (2002), as representações, trazem em seu bojo, mais do que marcas que generalizam e uniformizam, comportam também predileções e propensões características dos grupos sociais que têm origens na forma particular de apropriação da sua realidade. Esse autor enfatiza que nessas observações é de fundamental importância ponderar que, embora o discurso apresente indícios que revelam a função social delegada ao que o emite, ressaltando que tal função é delegada pelos envolvidos diretamente na situação, deve o pesquisador tentar-se para as condições de produção do próprio discurso e o lugar social ocupado pelo emissor.

A vista disso, Chartier (2002) considera que as representações sociais e os modos de percepção da realidade são focos de investigação em campo de controvérsias e enfrentamentos, em que a disputa pelo controle e dominação não podem ser desconsiderados.

as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social — como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas —, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 2002, p.17).

As diversas óticas ideológicas do social estabelecem múltiplos entendimentos a partir de única configuração social e essas percepções não são isentas de interesses. Dessa forma, há possibilidades de desenvolver nesses contextos estratégias e práticas baseadas em valores políticos, sociais e escolares, nas quais, um determinado arranjo em vigor, é posto em jogo por diferentes estatutos que visam impor alterações e/ou validações de acordo com os componentes do grupo, tidos como alicerces de sua auto-gestão. (CHARTIER, 2002).

Depreende-se então com Chartier (2002), que os discursos e práticas específicas apresentam matriz ideológica na qual foram construídos e expõe as características identificadoras de dado agrupamento social. Isto posto, para o pesquisador, a observação de determinado grupo social pode indicar os preceitos culturais acatados e propagados, os quais aglutinam e fortalecem as intenções e interesses comuns. Mediante análises é possível assinalar as especificidades e premissas do coletivo, com base no modo e meios que intermediam valores nos quais os membros do grupo assimilam sentidos, preservam e estruturam os preceitos eleitos.

Chartier (2002) declara que a coesão do grupo social é fortalecida por discursos

|                 |         |      |      |                 |   |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 3 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|

e procedimentos e que ambos se consolidam de acordo com a possibilidade de induzir práticas que exteriorizem valores éticos e estéticos peculiares as conformações da identidade coletiva, fortificando-as em conformidade com os conhecimentos e práticas experimentadas pelos grupos, ressaltando sua diferenciação em comparação as outras concepções ideológicas opositoras. Dessa forma a construção do próprio mundo social realiza-se entre contradições, impasses e negociações.

Chartier (2002) descreve que, a intenção da história cultural é propiciar condições para a compreensão da razão de ser das representações e suas formas de explicitação no mundo social, evidenciando por posicionamentos aceitos pelo grupo, em contraposição a outros posicionamentos que não expressem a mesma visão. Salienda ser necessário abarcar nas análises todas as configurações de cultura do grupo, visto que essas exteriorizam as concepções utilizadas para a estruturação de conceitos fundadores de leitura, interpretação e descrição da realidade do mundo social

Chartier (2002) esclarece que a noção de representação nasce do entendimento de três pilares responsáveis por estruturar modos de relacionamento com o âmbito social. O primeiro pilar representa o empenho em organizar e balizar as diversas possibilidades para entender e interpretar a realidade e que são corporificadas segundo a percepção dos diferentes grupos em posições antagônicas; o segundo refere-se a questões relacionadas ao perfil da identidade que confere e justifica o jeito próprio de preencher espaços e determinar relações, por meio de processos de representação que estruturam os fundamentos da interação.

O terceiro pilar de sustentação apresenta a atuação de entidades formais voltadas para o atendimento das demandas sociais. Comportam-se como canais para afirmação individual e/ou coletiva das formas de viver do grupo. (CHARTIER, 2002).

Para Chartier (2002), levando em conta que a apreensão do mundo social resulta de determinada configuração capaz de dispor meios e recursos eficientes para induzir a leituras e significações da realidade, os discursos remetem à contextos que ao longo do tempo criaram, estabeleceram e mantiveram viva a lógica estrutural dos sentidos e das significações requeridos. Esse enredo suscita investigações para identificar o modo pelo qual os discursos expressos em formas textuais e/ou expressos em imagens constroem sentidos no que se refere ao real para um dado grupo. Desse modo, Chartier (2002) oferece em seus estudos subsídios para demonstrar como determinado grupo percebe seu mundo social. De acordo com Chartier (2002) é preciso pensar que a leitura é cercada por procedimentos, hábitos e espaços que a singularizam diferenciando, por consequência os leitores e os parâmetros de leitura relativa a estes, acrescentando-se a esse contexto, o reconhecimento de diferentes classificações. essa questão põe em relevo a multiplicidade das possibilidades de leituras e a especificidade em relação à conjuntura de grupamento de leitores. De acordo com esse autor, quando se tem em mente a compreensão do modo pelo qual as representações coletivas e as identidades sociais são constituídas é fundamental considerar as formações conceituais que baseiam as matrizes para catalogação e compreensão como verdadeiros moldes para reprodução social, que atuam de forma a agregar as fragmentações da configuração social, gerando e uniformizando sentidos e comportamentos que por seu turno justificam e patenteiam a representatividade geral.

|                 |         |      |      |                 |   |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 4 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|

Chartier (2002), a respeito da metodologia para a elaboração da representação social, estabelece três procedimentos fundamentais: a classificação e a seleção da conjuntura, a apuração das práticas próprias e específicas e identificação das instâncias de poder (única ou coletiva) que asseveram clara e continuamente a existência do grupo.

Conforme Chartier (2002), a aplicação dessa metodologia percorre um caminho que possibilita identificar a estrutura conceitual de representação social, evidenciando a percepção que os vários segmentos que compõem a sociedade constroem com a realidade de acordo com sua própria visão. Considerando-se as várias possibilidades de captação da realidade, a metodologia em questão, abarca também a identificação de como é processada a construção das identidades sociais, oferecendo duas variáveis para alicerçar o entendimento: uma advoga que a edificação das identidades sociais se processa em meio de tensões em que os portadores de poder estabelecem classificações, denominações e deliberações, que acarretam aceitação ou contestação no que tange ao que o grupo entende sobre a própria identidade. A segunda variável defende que o grupamento em estudo, caso apresente-se coeso e uniforme, valida a representação que produziu da própria existência, e desta forma induz à reconhecença de si mesmo.

Segundo Chartier (2002), os conflitos de representação originam-se da hierarquia da estrutura social. Investigá-los sob a fundamentação da história cultural, facilita identificar os procedimentos que balizam posições e estabelecem relações eficientes para fixar as características únicas da identidade do grupo no foco das análises. Cumpre assinalar que a pesquisa pautada na história social, volta-se exclusivamente à investigações baseadas nas lutas econômicas, procedimento que imprime nesse tipo de pesquisa diferenças significativas em relação às que se desdobram pautadas na história cultural.

O ponto inicial de significação de representação refere-se a substituição de um objeto ausente por uma figuração capaz de reestruturá-la na memória. Contudo, de acordo com o ressaltado por Chartier (2002), a representação pode criar concepções e valores de algo que não exista, transformando-se em meio de manipulação. Compreendida nessa configuração, a representação constrói um referencial no qual a concordância e a submissão são fortalecidas de acordo com o reconhecimento e legitimação que os membros do grupo conferem a representatividade. A ordem hierárquica responsável por determinar a estruturação e estabelecer as relações sociais oferece ao pesquisador fundamentado na história cultural, importantes subsídios para a identificação da ausência ou invisibilidade dos conflitos de representação, o que pode ser denominado por dominação simbólica.

De acordo com o entendimento de Chartier (2002), o exame mais apurado pode apontar meios para o reconhecimento dos desvios fixados nos hábitos e cultura do grupo. Assim, um ponto importante da temática refere-se aos dispositivos formais como escritos e objetos que apresentam em suas configurações a possibilidade e a capacitação que almejam imprimir e aprimorar no grupo foco, conformando-se de acordo com a representação das distinções sociais. Considera-se que os escritos e os objetos podem alcançar maior entrada e aceitação no grupo social, uma vez que ao serem absorvidos em uma concepção cultural diferente em relação a cultura que os gestaram, remetem a uma variedade de entendimentos, de modo diferente do que acontece com as segmentações cristalizadas. A partir da concepção das diferenças culturais como consequência e resultado de deslocamentos, é possível admitir a alteração das formas sobre as quais uma obra pode ser assimilada por diferentes pessoas e também para

|                 |         |      |      |                 |   |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 5 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|

destinações diferentes. Em outro entendimento, a apropriação dos bens culturais por diferentes grupos formadores do tecido social implica a busca por nuances adequadas para ressaltar os desvios.

### *A Cultura Escolar*

De acordo com Julia (2001), observa-se que as temáticas relativas à história da educação constituíram objeto de diversos estudos, entretanto, segundo o mesmo o autor, não foi o que aconteceu com o tema cultura escolar. Identifica-se na década de 1970, grande número de historiadores que classificam a escola como um meio para treinamento de específica população. Utilizando-se conceitos, métodos e processos relativos a pesquisa sociológica no espaço escolar, a partir da compreensão de que o desempenho escolar não corresponde diretamente aos padrões estipulados pode-se ampliar condições para o entendimento do contexto em voga.

Nos anos 1980, uma organização internacional defendia a obrigatoriedade da escola, movimento que influenciou a elaboração de leis para tal fim, resultando em que, a escola passou a ser concebida e configurada para adequar-se a condição de instrumento técnico e cívico, organizado por uma pedagogia reguladora e dominadora.

Os escritos reguladores eram utilizados como pilares de pesquisa para os historiadores da pedagogia de então, apresentavam-se tendentes à valorização de modelos e projetos, construindo a cultura escolar distanciada do ambiente exterior à escola. A concepção política implantada em inúmeros países, entre esses o Brasil, visava arregimentar cada indivíduo para alcançar as metas pátrias, mediante a escola primária obrigatória. Assim, a instituição escolar recebeu outras atribuições além daquelas afetas ao desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem segundo um plano curricular para alcance de proficiência em leitura e escrita. Julia (2001) esclarece que “desse modo, não se tratava somente de alfabetizar, e sim de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de progresso” (JULIA, 2001, p. 24).

Julia (2001, p. 24), elucida que modificar a configuração da escola primária então vigente, resultou em tensões e resistências, visto que

[...] no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas. Donde as insolúveis contradições nas quais se exerceu o trabalho do professor primário, que constituem seu espaço de reflexão e de ação e o preservam dos totalitarismos institucionais construídos sobre a convergência de todos os meios em direção a um fim único.

Embora a indiscutível colaboração que a história da educação tem disponibilizado na sua trajetória investigativa, percebe-se que essas pesquisas não se aproximam de aspectos que levam a compreensão da definição e do modo pelo qual se efetuam a convivência social e os trabalhos dentro do espaço escolar elaborados na rotina escolar, alarga o cenário para reconhecimento e compreensão dos fatores que direcionam a dinâmica da escola, tendo em vista suas bases e deslocamentos.

Coabitam simultaneamente nos espaços escolares, outras culturas que estabelecem entre si processos de interlocução, e tais influências não podem ser desconsideradas. Consoante Julia (2001, p. 2), a

|                 |         |      |      |                 |   |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 6 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|

“cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”.

A cultura escolar é constituída e fortificada por meio de um conjunto de regras que estabelecem os conhecimentos a propagar por intermédio de processos de ensino-aprendizagem, assim como a utilização de metodologias que facilitem a divulgação desses conhecimentos e a apropriação de comportamentos, normas e sistemas interrelacionados, num arranjo capaz de contemplar as metas relativas à legislação inicial. Em outros termos, a cultura escolar edifica e perpetua ambientes apropriados à propagação de conhecimentos e normas para direcionar modos de fazer e de agir de forma a garantir que tal articulação resultará em alcançar as metas de acordo com os propósitos religiosos, sociopolíticos ou unicamente de socialização.

Em seus apontamentos Julia (2001) alega ser imprescindível levar em consideração que a cultura escolar é posta em funcionamento por professores e diretoras da escola, que utilizam meios pedagógicos administrativos eficazes para a superação de empecilhos ao alcance das finalidades determinadas. Contudo, adverte que o investigador deve precaver-se para não admitir inverdades, uma vez que há possibilidade de se "enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas" (JULIA, 2001, p. 16), e os escritos regulatórios afetam as atividades, visto e, nas ocasiões de divergências de idéias e embates é possível entender com mais precisão como se processa o verdadeiro destinação atribuídas à escola. Por conseguinte, em conformidade com esse autor, o investigador precisa ter ciência que o Estado aplicando sua capacidade legislativa, gera um conjunto de normas a serem acatadas e seguidas. que têm como escopo regular determinados contextos, bem como impor correções, alterações e também a extinção de específicas práticas e podendo inclusive não apoiar oficialmente uma realidade. Julia (2001) propõe três caminhos para compreender o objeto de estudo, dessa forma:

"[...] a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares." JULIA (2001, p.19)

Julia (2001, p. 12) elucida que, "para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em uma esfera mais ampla, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades".

Portanto, levar em conta a interferência da cultura envolvente na cultura escolar acarreta considerar que “cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passam por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p.22).

### *Os Diferentes Tipos de Documentos para fazer História*

O advento do periódico “Annalesd’Histoire Économique et Socialell”, no final da década de 1920, marcou o começo das mudanças ocorridas nas lides de pesquisa. considerando-se que os acontecimentos históricos deixam vestígios do passado no presente. No ponto de vista de Le Goff (1992), a história – "forma científica da

|                 |         |      |      |                 |   |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 7 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|

memória coletiva" – é alicerçada em duas categorias de materiais da memória que representam objetos de estudos e que organizam a corporificação de um propósito, e materializando-o em documentos<sup>2</sup> e em monumentos<sup>3</sup>. No entendimento do autor,

"[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador." (LE GOFF, 1990, p. 462).

Pode-se compreender então, que segundo Le Goff (1960), a história é uma composição erguida mediante escolhas que privilegiaram determinados efeitos de sentido, considerando as relações de poder e circunstâncias históricas que formaram o panorama para alternativas.

De acordo com esse autor, compreender um documento como produção de uma sociedade, elaborado em meio a tensões e embates de poder, implica em considerá-lo como algo que não pertence exclusivamente ao passado. Esse autor advoga que entendê-lo como monumento permite a memória coletiva retomá-lo, e ao pesquisador, ancorado em processos científicos, analisá-lo com amplo entendimento dos contextos associados a sua construção e utilidade. (LE GOFF, 1992).

É certo que, de modo isolado, a revolução documental é impotente para edificar a concepção de documento/monumento. Contudo, o entendimento da sua verdadeira significação e elucidação conceitual serão obstáculos à limitá-la a mero complemento da história tradicional e ao afastamento do historiador de seu elementar e essencial compromisso que é o de examinar criteriosamente os apontamentos que escolheu para observação, analisando-os como legado do pretérito, como monumento.

No entendimento de Michel Foucault (apud LE GOFF, 1992, p.104) a história na perspectiva tradicional prendia-se em "memorizar os monumentos do passado, a transformá-los em documentos", e a conceder expressões a traços "que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem"; diferentemente, na abordagem da história cultural "a história atua na transformação de documentos em monumentos", incitando o investigador a utilizar-se de uma coleção de informações que irá "isolar, reagrupar, tomar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto", relacionando-as de modo a usá-las como fundamentação nos esforços para interpretação.

Documento foi também significado como um conjunto de elementos que "funcionam como um inconsciente cultural que assume um papel decisivo e intervêm para orientar uma apreensão, um conhecimento, uma apresentação", necessitando o

---

<sup>2</sup> Derivado de *docere*, o termo latino *Documentum* significava ensinar, evoluindo para o significado de prova e passou a ser amplamente utilizado no vocabulário legislativo. O documento que fundamentará os fatos históricos no fim do século XIX e início do século XX, parece significar prova histórica mesmo que seja resultante da escolha de um historiador (LE GOFF, 1992).

<sup>3</sup> Originada da raiz indo-européia, o termo *Monumentum* é uma palavra latina, que explicita a função essencial do espírito (*mens*), a memória (*memini*), constituindo uma recordação do passado (LE GOFF, 1992).

historiador realizar uma crítica aos contextos que deram origem a produção histórica e conseqüentemente ao seu propósito inconsciente (CLAVEL-LÉVÈQUE, apud LE GOFF, 1992, p.548).

Le Goff (1992), elucidando que o processo de seleção de um documento em prejuízo de outro remete a presença de fatores subjetivos que revelam preferências do pesquisador, acrescentando considerações a cerca das intencionalidades que perpassam pela pesquisa, afirmando que:

"A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos "neutra" do que a sua intervenção (LE GOFF, 1992, p. 472).

Tendo em conta que a seleção do documento está relacionada com a intencionalidade do investigador, é preciso considerar também que o documento é resultado de concepções produzidas e segmentos sociais e temporais, associados as conjunturas históricas em que foram originários. O documento continua encaminhando sentidos, agindo de modo visível ou invisivelmente, proporcionando ao longo do decorrer do tempo, os efeitos esperados. Tais propriedades conferem ao documento a feição de monumento, impondo ao historiador perspicácia para apurar os reais objetivos, visto que:

"[...] o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...] traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias." (LE GOFF, 1992, p. 548).

Em conformidade com Le Goff (1992), o registro da história lança mão indubitavelmente de documentos escritos, caso existam. Todavia, é possível realizá-lo sem os documentos escritos, de acordo com a habitação do historiador. Dessa forma, tudo o que é propriedade, que lhe é útil, o que expressa suas idéias, atesta sua presença e feitos, suas preferências e modo de existir. Nessa perspectiva é patente que ao analisar a cultura escolar é necessário considerar os tipos de atividades peculiares a instituição escolar com o ações, dinâmicas, práticas, atuações, procedimentos, intervenções, praxes, desempenhos, realizações, laborações. As atividades, procedimentos e a produção de seus atores. Deve-se da mesma forma levar em conta os livros de conteúdos de conhecimentos para uso didático, reconhecendo que esses são repositórios do que se deve ensinar/aprender. (LE GOFF, 1992).

Em consequência, para compreender os meandros da cultura escolar é preciso analisar os feitos didático-pedagógicos, resultantes do trabalho dos professores e alunos como documento-monumento, reconhecendo os elementos dessa produção que aliciam ações sem reflexão, automatizadas. Esses elementos exercem papel

|                 |         |      |      |                 |   |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 9 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|---|

fundamental para conduzir a uma específica forma de pensar e agir, em conformidade com os contextos históricos de sua edificação, e em consequência, atingindo propósitos não sabidos. (LE GOFF, 1992).

O historiador, buscando conhecer melhor a história cultural é motivado a pensar sobre o próprio entendimento de documento. Escolhendo de uma coleção de documentos um especificamente, ele atende a critérios construídos de acordo com seu próprio modo de pensar, sua posição pessoal e social. Por isso, pode-se afirmar que o documento escolhido é representativo de valores subjetivos, que interferem na pesquisa, segundo seus objetivos. O documento causa repercussões, pois que resulta de um arranjo social intencional ou inconsciente relacionado a dada conjuntura histórica na qual foi criado e recriado, em constante re-laboração por seu uso ou por sua ausência. (LE GOFF, 1992).

O documento é uma produção que permanece ao longo do tempo; o que dá a conhecer e o que testemunha precisa ser profundamente analisado, buscando conhecê-lo em seu sentido mais profundo. A transformação de documento em monumento ocorre com seu uso pelo poder. Considera-se que não existe um documento que enuncie a verdade plena, ou que seja arauto de mentira absoluta. Dessa proposição decorre que o pesquisador precisa ter astúcia para julgamentos absolutos, visto que todo documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso, devido ser uma projeção que dissimula, uma combinação. A vista disso, primeiramente o pesquisador precisa descobrir o significado do documento, aprofundando-o para além das aparências, efetuando levantamento sobre os contextos que deram origem a constituição do documento-monumentos, visto que, em verificando o conjunto de circunstâncias históricas e sociais nas quais o documento foi gerado, o pesquisador obtém maior possibilidade de compreensão do registro. Mesmo que a perspectiva mostre questões de matéria "econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual", o quesito fundamental a ser observado refere-se que documento-monumento é um dispositivo do poder que o certifica e gera (LE GOFF, 1992).

Segundo Le Goff (1992), existem vários modos de avaliar um documento, contudo, para que a abordagem seja efetiva em sua colaboração é significativo a articulação do documento em foco com diversos monumentos que, em conjunto formam o objeto de estudo, observando além de sua possibilidade de declaração, contudo atentar para as conjunturas que o edificou, elaborando dessa forma um utensílio cultural de grande valia. Sendo interpretado diferentemente, o documento se expande, ultrapassando as divisas das obras tradicionais, e fundamentado, quando necessário da história quantitativa, transforma-se em referencia categórica sustentando sua classificação como documento-monumento. Pelo exposto, é possível onstrução de um novo arcabouço de conhecimento capazes de demover este documento-monumento do terreno da memória para o da ciência histórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História Cultural pode ser admitida como um arcabouço teórico suficiente para sustentar pesquisas no campo da educação no que tange a aspectos culturais, tendo em vista a possibilidade que abre para que, partir de determinado cenário social, permitir ao pesquisador desvelar a dinâmica de construção e avocar possíveis configurações dos objetos culturais materiais ou imateriais, que concorrem para a identificação, especificação e perpetuação daquele cenário.

|                 |         |      |      |                 |    |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|----|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 10 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|----|

Nessa esteira, é apropriado examinar temáticas na área da educação por intermédio da história cultural, como por exemplo, em investigações que tomam como objeto de estudos a cultura escolar. Analisá-la através da lente que a história cultural oferece, faculta ao pesquisador ampliar suas possibilidades de desvendar os meandros da escola para além das evidências.

A colaboração de Chartier(2002) fundamenta os esforços para apontamento de quais dispositivos são utilizados para a construção/perpetuação das matrizes dos valores culturais, a partir de princípios e regras aceitos do grupo em questão, e de que forma esses dispositivos atuam nos processos de interpretação e uso encontrados nas práticas que os especificam, esclarecendo o conceito de representação cultural.

Ao definir cultura escolar como uma coleção de regras que estipulam conhecimentos, condutas e práticas adequadas a transferência e inculcação do que foi oficial e culturalmente estabelecido, Julia (2001) defende que é fundamental analisar a cultura escolar mediante consideração que esta apresenta-se como instrumento de poder e subjugação, remetendo o olhar do pesquisador para além das análises das práticas pedagógicas evidentes.

Os estudos de Le Goff (1996) pontuam que o documento é produção de um grupo social que o edificou, numa conjuntura de entrecruzes de relações de poder, não deve ser tido como pertencente e fixo no passado. Adverte que no processo de escolha para selecionar materiais que possam testemunhar sobre determinados momentos histórico e sociais, sobre específicas épocas ou práticas, existe sempre uma intencionalidade que, consciente ou inconsciente produz uma montagem do que se pretende propagar. Assim, o pesquisador ao analisá-lo precisa ter em mente a desmistificação de seu significado aparente, a partir da compreensão dos contextos relativos a sua produção e usos.

A escola, considerada como é um organismo dinâmico e complexo requer aplicação de apurados esforços científicos e metodológicos para compreendê-la. É possível enumerar várias questões que provocam e direcionam os trabalhos de pesquisas, no amplo e multifacetário universo escolar. Nesse sentido, há estudos que abordam questões relacionadas à trajetória histórica e atuação da escola, de seus agentes e sujeitos, suas atribuições e finalidades, os métodos e processos didático-pedagógicos utilizados e os resultados que alcançam/produzem, entre tantas outras possibilidades para investigações.

Esse artigo expõe algumas considerações sobre um recorte dos fundamentos teóricos e metodológicos defendidos na seara da História Cultural, a partir dos estudos de Chartier(2002), dos apontamentos sobre Cultura Escolar de Julia (1997) e das reflexões de Le Goff (1996) em seu trabalho História e Memória. Assim espera-se, com este ensaio, contribuir com a realização de trabalhos categorizados como estado de conhecimento a partir de teses e dissertações, na análise e elucidação de questões relativas às temáticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 2002, 244 p.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores Pesquisa e Problemas Metodológicos. Revista Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí,

|                 |         |      |      |                 |    |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|----|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 11 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|----|

set./dez. 2003 Disponível em  
<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/734/585>. Acesso em  
de Dezembro de 2018.  
JULIA, Dominique. Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de  
História da Educação**, n.1 jan./jun. 2001.  
LE GOFF, J. História e memória. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.  
ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”.  
Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em  
[http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-  
posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-  
da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view](http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view) Acesso em 30  
de novembro de 2018.

---

|                 |         |      |      |                 |    |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|----|
| REINPG (Online) | Goiânia | v. 2 | n. 1 | jan./julh. 2019 | 12 |
|-----------------|---------|------|------|-----------------|----|