

Apontamentos teórico-metodológicos para o estudo de instituições escolares: a especificidade da escola militar

Theoretical and methodological notes for the study of educational institutions: the specificity military academy

Marcus Fernandes Marcusso

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

marcusmarcusso@gmail.com

Resumo: O objetivo do presente artigo é a caracterização da Escola Militar como instituição escolar *sui generis* e apresentar apontamentos teóricos e metodológicos para seu estudo. Partiremos de pressupostos da epistemologia marxista para analisarmos contribuições de outras correntes. Tomar-se-á como objeto a Escola Militar do Realengo e alguns pressupostos teóricos e metodológicos do marxismo, em especial as premissas elencadas por Buffa e Nosella (2009) para o estudo de instituições escolares.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. Educação Militar. Instituições Escolares. Epistemologia.

Abstract: The purpose of this paper is the characterization of the military academy as a educational institute *sui generis* and provide methodological and theoretical notes to their study. Start from presuppositions of the marxist epistemology to analyze contributions from other currents. It will take as the object of research the Military Academy of Realengo and some theoretical and methodological presuppositions of Marxism, particularly the premisses appointed by Buffa e Nosella (2009) for the study os educational institutions.

Keywords: Education. History of Education. Military Education. Educational Institutions. Epistemology.

Originais recebidos em: 29/05/2013

Aceito para publicação em: 22/07/2013



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Use Não-Comercial-Vedada a criação de obras derivadas 3.0 Unported License.

Instituições escolares e Instituições militares de ensino

A abordagem da instituição escolar como tema/objeto da história da educação é um fenômeno recente no Brasil. Os estudos sobre a história de instituições escolares se difundiram a partir da década de 1990, especialmente na pós-graduação. Tal aumento se insere num contexto de crise do paradigma teórico-metodológico do marxismo¹ e da ascensão do paradigma da chamada Nova História, no campo da historiografia da educação destaca-se a chamada História Cultural. A discussão dos referidos paradigmas será discutida posteriormente, por ora é importante destacar a crescente importância temática das instituições escolares.

A definição do conceito de instituição escolar deve ser o primeiro passo rumo a tentativa de responder a seguinte questão: a escola militar é uma instituição escolar? Para isso nos valeremos da conceituação apresentada por Demerval Saviani, que inicialmente executa uma operação filológica para descrever o conceito de instituição,

A instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana [...] necessidade de caráter permanente. [...] As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem. (SAVIANI, 2007, p. 4-5)

Da mesma forma o autor começa a caracterização da ideia de “educação” como uma *“realidade irreduzível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas social”* (SAVIANI, 2007, p. 6). A instituição escolar se constituirá a partir do processo de institucionalização/sistematização dessa “realidade assistemática”, passando assim a corresponder a *“uma educação de tipo secundário, derivada da educação de tipo primário exercida de modo difuso e inintencional.”* (Id., Ibid.).

Vale destacar que esse processo de institucionalização da educação é típico do surgimento da sociedade de classes, e se relaciona diretamente a divisão social do trabalho. Conforme a sociedade se complexifica caberá a determinadas instituições oferecerem essa educação formal e são elas, sem dúvida, a Igreja e o Estado. No caso do Brasil, a Igreja Católica dominou o processo educacional em uma sociedade ainda

¹ Acentuada pela chamada crise do “socialismo real” representado queda do muro de Berlim em 1989, que reunificou a Alemanha acabando com a República Democrática Alemã de orientação política socialista, e com a desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1991.

pouco complexa e com a ausência do Estado. Uma breve olhar sobre a História da Educação Brasileira nos mostra isso claramente. Entre 1549 e 1749, por exemplo, a oferta de educação formal no Brasil ficou a cargo dos jesuítas e após as reformas pombalinas (1749), a mesma passa a cargo do Estado com a instituição de aulas régias. Vale ressaltar que em termos pedagógicos a matriz jesuítica estabeleceu raízes que alcançaram até o início do século XX.

Em termos concretos podemos afirmar que a divisão dos homens em classes resulta em uma divisão da própria educação. Temos de um lado a educação destinada às classes dominantes, que deve prepará-los para manter sua posição de dominação, e de outro a educação destinada às classes dominadas, “*da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho*”. (SAVIANI, 2007, p. 7). A história da educação brasileira, novamente, nos dá exemplos dessa afirmação, de acordo com Amarílio Ferreira Júnior (2010) um dos traços distintivos da educação no Brasil, desde a educação jesuítica, é o seu caráter excludente e elitista. Tomemos como exemplo a educação brasileira entre o fim século XIX e as primeiras décadas do século XX. Nesse período a educação para as elites tem, entre outras, uma função muito específica: ensinar a governar.

Pode-se destacar duas instituições que atravessaram a virada do século XX mantendo sua importância social e política no Brasil: O Colégio Dom Pedro II, fundado em 1837, e a Escola Militar da Praia Vermelha fundada no centro da Cidade do Rio de Janeiro em 1874.² Ambos tinham uma função comum: formar dirigentes. A vocação do Colégio D. Pedro II era mais evidente, mas vale ressaltar que desde sua fundação a Escola Militar da Praia Vermelha formou grupos de militares/engenheiros/positivistas que atuaram sistematicamente na vida política do Império, inclusive na articulação da derrubada do mesmo. Não é por acaso que muitos egressos do Colégio D. Pedro II seguiam para a Escola Militar da Praia Vermelha.

Esse exemplo visa justificar a seguinte premissa: Em um período histórico no qual as instituições que oferecem educação formal são pouquíssimas, *todas* são instituições escolares. Outro exemplo básico parte de um olhar sobre a oferta de educação formal hoje. As instituições que oferecem uma educação formal podem ser

² Prevista para a formação de engenheiros militares e de oficiais do exército. Para maiores detalhes acerca da formação recebida na Praia Vermelha conferir a tese de Yara Maria Martins Nicolau Milan, A educação do “soldado-cidadão” (1870-1889): a outra face da modernização. A Escola foi fechada em 1904 após uma rebelião que se somou às agitações sociais decorrentes da Revolta da Vacina. Cerca de 300 membros da escola aderiram ao movimento popular.

divididas entre militares e civis, por exemplo. No entanto, em alguns casos elas se entrecruzam. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/996) prevê em seu artigo 83º. “*O ensino militar é regulado em lei específica, **admitida a equivalência de estudos**, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino*”. (BRASIL, 1996) O Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999 que regulamenta a Lei 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro prevê em seu artigo 7º “*Os graus de ensino preparatório e assistencial, mantido pelo Exército, por meio dos Colégios Militar e da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, **obedecem à legislação federal pertinente**, ressalvadas sua peculiaridades*. (BRASIL, 1999).

No caso da Escola Militar do Realengo (EMR) ³ ocorrem algumas alterações uma vez que sua fundação inicia um processo de mudanças no ensino militar brasileiro rumo a um ensino técnico, profissional e distanciado da realidade social e política do país. É esse o sentido imprimido por todas as regulamentações decretadas no período que estudados, ente 1913 a 1929. Mesmo assim era comum que muitos alunos ingressassem na escola militar com o intuito de continuação dos estudos, e não por vocação militar. Podemos citar Juarez Távora, político-militar de destaque na história política recente do Brasil, que frequentou o Colégio D. Pedro II e outras instituições de ensino estaduais até ingressar na EMR, motivado, essencialmente, por dificuldades financeiras.

No caso da EMR, trata-se, ainda, de uma instituição superior de ensino, pois de acordo com Luiz Antônio Cunha entre a época colonial e a Era Vargas, ⁴ “*ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior*” (CUNHA, 2007, p. 18) Embora essa definição pareça vaga, é plausível, uma vez que no longo período abordado a busca de um elemento unificador mais específico seria inútil. O autor cita que em determinada época “*o ensino superior resume-se, no Brasil, a cursos de Filosofia e Teologia; em outra, a um elenco de cursos profissionais, nos quais a Filosofia não é contemplada com um curso distinto*.” (Id., Ibid.).

Nesse sentido, a busca de um critério comum nas características das instituições que ministravam ensino superior também é improdutiva, pois ele era encontrado “*em*

³ Objeto de estudo da dissertação intitulada "A ESCOLA MILITAR DO REALENGO E A FORMAÇÃO DO OFICIAL DO EXÉRCITO BRASILEIRO (1904-1929)" defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, em fevereiro de 2012. Disponível para acesso em: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4951.

⁴ Nesse caso o autor define o como o início da época colonial o ano de 1572 e como fim da Era Vargas, o ano de 1945.

conventos, hospitais, quartéis e, até mesmo, em instituições especializadas: escolas, colégios, faculdades, academias, universidades.” (CUNHA, 2007, p. 19). Segundo o autor, em uma formação social, historicamente estabelecida, não encontramos apenas um saber, e, sim diversos, divididos entre saberes dominantes (das classes dominantes) e saberes dominados (das classes dominadas). Assim, todo o ensino, operando por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar saber dominante, mas não todos os saberes dominantes, uma vez que,

Eles estão hierarquizados, de modo que há saberes dominantes inferiores (por exemplo, o domínio da lei e da escrita na língua dominante) e saberes superiores (por exemplo, o domínio das práticas letradas mais complexas e da filosofia com e sem aspas). Com esse critério histórico, é possível estudar fatos como a inexistência de ensino especializado de Filosofia, no Brasil, em todo o período do Império, depois de uma época em que ela era a argamassa da cultura geral das classes letradas. É que a Filosofia tinha sido simplesmente deslocada de posição, embora continuasse cumprindo seu papel no âmbito do saber dominante, mas em posição não superior. As classes dominantes do Império tinham no saber jurídico (com sua filosofia implícita) o núcleo do saber superior, em torno do qual se posicionavam a engenharia e a medicina. (CUNHA, 2007, p. 19)

Para o autor, a utilização desse critério dinâmico de definição do ensino superior impede, inicialmente, qualquer tentativa de se procurar uma linha evolutiva, interessando tanto as continuidades quanto as rupturas.

Portanto, a EMR foi uma instituição escolar superior (grau escolar), pública (estatuto jurídico) e militar (natureza institucional) o que a torna uma instituição escolar *sui generis*.

Epistemologia marxista e método histórico dialético

A relação entre instituições escolares e epistemologia marxista está inserida em um quadro teórico mais amplo: a relação entre história da educação e epistemologia marxista, e essa tem, no caso brasileiro, uma precisa datação histórica: “*Muitos historiadores da educação da geração que passou pela pós-graduação nos anos 1970 e 1980 adotaram o materialismo histórico.*” (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 39) Antes de nos debruçarmos sobre esse fenômeno cabe realizar um breve questionamento acerca do paradigma epistemológico anterior a esse, pois uma coisa é certa nas ciências humanas: todas as “novidades” teórico-metodológicas são elaboradas a partir de críticas a correntes anteriores, seja no sentido de reelaboração, superação ou negação. O paradigma em questão é o pressuposto do positivismo.

Cabe ressaltar que nos escritos marxianos⁵ temos a crítica a duas concepções de história: a história positivista, ou empirista, e a história idealista, como podemos constatar no seguinte trecho, “*Desde que se represente este processo de actividade vital, a história deixar de ser uma coleção de fatos sem vida, como a apresentam os empiristas, e que são ainda abstractos, ou a acção imaginária de sujeitos imaginários, como apresentam os idealistas.*” (MARX;ENGELS, 1980, p. 26-27)

Segundo Buffa e Nosella (2009) foi o modelo positivista que influenciou os primórdios da pesquisa em história da educação brasileira. Michael Löwy afirma que a hipótese fundamental do positivismo é a de que a “*sociedade humana é regulada por leis naturais, ou por leis que tem todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana*”, e que, conseqüentemente, “*essas leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política.*” (LÖWY, 1985, p. 36) Tal hipótese nos coloca em um mundo harmonioso e sem contradições.

A teoria metodológica positivista, elaborada por Émile Durkheim (1858-1917), constata a necessidade de uma ciência social e humana completamente neutra, sem nenhum “*vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo.*” (LÖWY, 1985, p. 36). O próprio Durkheim afirmava, ao descrever as regras do método sociológico, que “*a primeira regra e a mais fundamental é de considerar os fatos sociais como coisas.*” (DURKHEIM, 1978, p. 94), ou seja, totalmente objetivas, expressando uma radical refutação de qualquer elaboração metafísica acerca da sociedade humana.

Para Nosella e Buffa a história da educação positivista “*preocupa-se mais com certos temas, aqueles exatamente em que é possível encontrar documentos escritos que falem por si mesmos, dispensando a interferência ativa do historiador*” (BUFFA;NOSELLA, 2009, p. 36). No caso dos estudos brasileiros os temas mais recorrentes na historiografia da educação são “*a história da legislação escolar ou do pensamento educacional de um educador considerado relevante.*” (BUFFA;NOSELLA, 2009, p. 39)

O materialismo histórico dialético proporcionou aos historiadores brasileiros da educação as ferramentas para criticar a concepção positivista de história, principalmente no que se refere à sua proposta de neutralidade do conhecimento e da harmonia natural

⁵ Trata-se apenas dos textos escritos por Karl Marx (1818-1883), alguns deles em parceria com Friedrich Engels (1820-1895).

reinante na vida social. Nesse sentido é natural, embora quase sempre errado, que uma crítica radical à metodologia de pesquisa positivista passe a negá-la totalmente. Hoje, sabemos que essa negação fez com que os documentos oficiais e a própria escola fossem trocados por temas como a relação entre a escola e a sociedade capitalista. Mas é verdade, também que o materialismo histórico dialético possibilitou que tais historiadores aprendessem a considerar a sociedade capitalista permeada por contradições e essencialmente conflituosa, “*que, no processo de conhecimento, sujeito e objeto estabelecem relações dialéticas, que os homens fazem história nas condições dadas pela história, que os homens são livres e criativos, mas também enraizados.*” (BUFFA;NOSELLA, 2009, p. 40)

Caio Prado Jr, ainda em 1973, nos alerta que o materialismo histórico dialético, não é uma formulação acabada. Marx nunca se dedicou especificamente a elaboração de um método. Marx limitou-se a aplicá-lo,

Mas a maneira como o fez, como dele se utiliza - de que a análise que procede do capitalismo, e a sua teoria econômica daí resultante, constituem exemplo máximo – fornece os elementos mais que suficientes para traçar, pelo menos em sua linhas gerais e fundamentais, aquilo em que essencialmente consistem seus procedimentos metodológicos. (PRADO JR, 1973, p. 42)

Podemos dizer que ao longo do percurso do pensamento marxiano os pressupostos metodológicos foram tomando corpo. Esse desenvolvimento tem início com o encontro de Karl Marx com a economia política e o realizador desse encontro, em 1843, foi Friedrich Engels. O primeiro grande passo de Marx foi dado em 1846, com Engels, a redação *de A Ideologia Alemã*, obra na qual ambos realizam um acerto de contas com a tradição filosófica alemã de Hegel e seus discípulos, a chamada esquerda hegeliana. Esse acerto de contas revolucionou a filosofia alemã ao proceder “*a integração do princípio da dialética no corpo do materialismo e a reconstrução desse como materialismo dialético* (GORENDER, 2007, XIV) Essa inversão do sentido da dialética hegeliana coloca a sociedade humana, o processo da vida material, como ponto de partida para a apreensão da realidade. Deixemos o próprio Marx fazer a distinção metodológica,

O meu método dialético é, pela base, não apenas diverso do de Hegel mas o seu directo oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma mesmo num sujeito autônomo sob o nome de Ideia – é o demiurgo do real, que forma apenas o seu fenômeno exterior. Para mim, inversamente, o ideal não é senão o material transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 1983, p. 102).

Nesse excerto fica claro um pressuposto fundamental de que toda história humana é a existência de indivíduos humanos viventes, que estabelecem relações sociais de produção.

Neste fato concreto se funda o materialismo histórico. O que distingue os indivíduos humanos é que produzem seus meios de vida, condicionados por sua organização corpórea e associados em agrupamentos. Os indivíduos humanos são tais como manifestam sua vida. O que são coincide com sua produção, tanto com o que produzem quanto com o modo como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (GORENDER, 2007, XIV).

O momento em que Marx se dedica mais detidamente à questão do método é na escrita da introdução da obra *Para a crítica da economia política*, escrita em 1857. Esses escritos formam o primeiro esboço da obra máxima de Marx, *O Capital*, cujo primeiro volume foi publicado em 1867. Nessa introdução Marx tece uma breve exposição acerca do “Método da economia política”. Para Marx o estudo sob o ponto de vista da economia política deve “começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva.” (MARX, 1974, p. 122). A partir do elementos do real, de uma base empírica, do estudo sistemático das relações estabelecidas por eles em uma crescente complexificação até atingir uma “rica totalidade de determinações e relações diversas.” (Id., Ibid).

O estudo de um determinado país, por exemplo, sob o ponto de vista da economia, deverá partir dos elementos mais simples dessa totalidade, como por exemplo o trabalho. A partir daí, investigar o trabalho, suas relações com outros elementos, formando um sistema que se eleva do simples para o complexo. Para ilustrar esse movimento Marx expõe como seria esse trajeto, “trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial.” (Id., Ibid.). Dessa forma a investigação precisa,

se apropriar do material em pormenor, de analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e de seguir a pista do seu vínculo interno. Somente depois de ter completado este trabalho pode o movimento real ser exposto em conformidade. Se se consegue isto e se a vida do material se reflecte, então idealmente poderá parecer que se esta perante uma construção *a priori*. (MARX, 1983, p. 102).

Assim, a síntese resultante do processo materialista dialético de investigação poderá ser confundida como uma categoria estabelecida anteriormente à investigação empírica, no entanto isso só ocorre, pois o próprio concreto só o é porque,

é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, com resultado,

não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo, e portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.(MARX, 1974, p. 122)

Essa relação entre a aparência e a essência, entre o singular e o geral, é muito bem explicada por José Paulo Netto, quando ele observa que

partir da aparência significa partir da factualidade para localizar processos que remetem a novos dados, que remetem a novos processos e que, portanto, permite, numa viagem regressiva, num caminho de volta, retomar aquela mesma factualidade que foi o ponto de partida inicial e encontrar nela, retirando da sua processualidade, os traços que a particularizam.(NETTO, 1998, p. 94)

Desse modo, podemos considerar o particular como expressão do desenvolvimento geral e nesse sentido partir dele para uma compreensão mais ampla do objeto. Para exemplificar tal relação fundamental da metodologia marxiana, a relação entre o particular e o geral, Caio Prado Júnior invoca o dito de Engels, que diferencia a floresta das árvores, *viu as árvores, não viu a floresta*, para afirmar que uma “totalidade é sempre mais que a simples soma de suas partes.” Nesse sentido fica a questão acerca de qual é o diferencial? O que se acrescenta à soma das individualidades na formação da totalidade? Para o autor a resposta está “*precisamente na relação que congrega aquelas partes e faz delas um sistema de conjunto que absorve e modifica sua individualidade que é fundação do todo e somente existe nesse todo.*”(PRADO JR, 1973, 51). E, aprofunda retomando a metáfora das árvores ao concluir que “*se a floresta constitui um sistema de relações em que se desfaz e nele absorve a individualidade das árvores que a compõem as árvores, por seu turno, também constituem, cada uma per si, um sistema de relações.*”(Id., Ibid).

Por fim, ficaremos com uma importante observação feita por Michael Löwy (1975) acerca dos limites inerentes a pesquisa e produção de conhecimento das ciências humanas, que tem como objeto último a sociedade humana no percurso de sua história e todas as suas complexidades, paixões e desejos. Como constata Nosella e Buffa, “*No movimento real da história, a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de produção não fazem parte de um jogo abstrato, predefinido, bem comportado.*” (BUFFA;NOSELLA, 2009, 54) Somente com um método, histórico e dialético, que também é complexo, mas humano, tal objeto pode ser devidamente interpretado, enfim, o seu “movimento real” pode ter sua “representação ideal”.

Instituições escolares e metodologia marxiana

O estudo das instituições escolares a partir dos pressupostos metodológicos marxianos é o tema de artigo de Paolo Nosella e Ester Buffa. Para os autores,

o fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados a posteriori, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa relação. A dialética não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (escola), uma essência metafísica (sociedade). Ao contrário, é uma condição recíproca de existência. (BUFFA;NOSELLA, 2005, p. 362).

Dessa maneira, não se pode incorrer no erro comum de estudar a escola de modo dissociado da sociedade na mesma proporção que é incorreto tomar a escola como produto direto e passivo da sociedade em que está inserida. Deve-se levar em consideração que,

assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos próprios interesses. (BUFFA;NOSELLA, 2005, p. 362).

Os autores concluem, retomando os pressupostos marxianos, acerca da relação entre o particular e o geral no âmbito da pesquisas sobre as instituições escolares, que,

O fundamental, portanto, em pesquisas sobre instituições escolares, para o método dialético, é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social, evidenciando interesses contraditórios. Dessa relação emerge a história e a filosofia da instituição em seu sentido pleno. (BUFFA;NOSELLA, 2009, p. 52)

Ester Buffa complementa ao dizer que *“pesquisar uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e ideias educacionais. As políticas educacionais deixam suas marcas nas escolas.”* (BUFFA, 2002, p. 61)

Ao observar algumas proposições metodológicas para o estudo das instituições escolares feitas por Justino Magalhães, que se aproxima do referencial cultural, característico da Nova História, percebemos certa “proximidade metodológica” com os pressupostos marxianos de Nosella e Buffa,

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência. (MAGALHÃES, 2007, p. 60)

Para o autor, a centralidade do processo metodológico, dos estudos sobre as instituições escolares, deve se fixar na,

relação das instituições educativas com o meio sociocultural envolvente, associando de forma integrativa e dialéctica a descrição/caracterização dos públicos ao questionamento e à (re)construção das representações simbólicas das práticas e dos ideários educativos que marcam e constituem a identidade histórica de cada instituição. (MAGALHÃES, 2007, p. 71)

Embora as fontes e motivações teóricas das duas posições expostas sejam diferentes, na primeira temos uma preocupação notadamente social e no segundo cultural, ambas as metodologias apontam para a uma visão complexa e elaborada da relação entre a instituição escolar e o meio social em que ela se insere. José Luiz Sanfelice parece ter captado essa “coincidência” metodológica ao se valer de pressupostos de ambas ao constatar que nenhuma instituição escolar pode ser tomada isoladamente, pois,

Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. (SANFELICE, 2005, p. 25)

Segundo o autor, da mesma forma,

O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros. Então é óbvio: a história de uma instituição escolar não traz o sentido que ela realmente tem, se for tomada de forma isolada de todo o contexto. (SANFELICE, 2005, p. 25)

Obviamente existem proposições que se distanciam da imprescindibilidade da relação entre o singular geral, da instituição e do seu meio social, e que indicam a necessidade de conferir “*relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto que, sobretudo na área educacional.*” (GATTI JR, 2002, p. 5).

Os estudos que tal proposição temática e epistemológica tem originado apresentam, geralmente, uma enorme dose de realidade empírica, ou seja, uma base documental muito bem organizada e exposta. Um estudo sobre as festas cívicas de um grupo escolar da primeira república, por exemplo, nos oferece uma descrição detalhada do espaço interno da escola, dos preparativos e do decorrer do evento, os custos, as roupas, as músicas, enfim, todos os detalhes do fenômeno. O problema é, que geralmente o estudo acaba nessa descrição, não levanta uma questão simples como, por

exemplo, a quem interessava essas festas? Não interroga seus dados, contenta-se com uma coleção de fatos bem organizados e expostos. Como assevera Buffa, estes estudos imergidos na descrição das fontes e na interior da instituição escolar, *“não fornecem explicações mais universais, não conseguem, por sua vez, satisfazer plenamente a inteligência dos leitores.”* (BUFFA, 2002, p. 25)

Nesse sentido tomam corpo às observações realizadas por Amarílio Ferreira Jr e Marisa Bittar, a respeito do paradigma teórico-metodológico da Nova História,

Nessa perspectiva, ganharam proeminência investigativa os fenômenos de natureza cultural, pois o mundo cultural é interpretado como uma nuvem de fenômenos desprovida de qualquer conexão que possa contar com um sentido explicativo lógico. Assim, as manifestações culturais se expressam com base nelas mesmas, desconectadas da materialidade que as originou e, portanto, não guardam qualquer forma de relação com os elementos que dão movimento à totalidade societária. (BITTAR, FERREIRA JR, 2009, p. 492)

Assim, essa proposição acaba realizando uma cisão entre o singular e o geral. Não é mais necessário considerar que ambos, só podem ter significado real se forem analisados levando em conta sua relação intrínseca e constitutiva. Nesse sentido, concluímos com um “alerta epistemológico” em relação ao paradigma da nova história, uma vez que esses, *“isolaram o singular do geral e, por conseguinte, abandonaram a particularidade fenomênica como categoria de mediação existente entre os elementos da totalidade que perpassam as características individuais dos objetos de pesquisa.”* (BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p. 493)

Atualmente a maioria dos estudos acerca do Exército e de suas instituições é produzida tomando como referência teórica os pressupostos metodológicos da Nova História, é o que atesta a introdução da coletânea de artigos sobre a história militar brasileira intitulada, “Da História Militar à ‘Nova’ História Militar”. Segundo os autores da introdução a história militar, considerada tradicional, foi aquela escrita entre os fins do século XIX até a primeira metade do XX, caracterizada por *“estudos minuciosamente documentados das instituições, guerras, campanhas, batalhas e táticas.”* (CASTRO; IZECKSOHN; KRAAY, 2004, p. 13), e era dominada por militares historiadores e admiradores civis. Entre os anos 1950 e 1980 os estudos sobre o exército se concentraram na relação entre a instituição e a sociedade, muito por conta da conjuntura histórica marcada por um longo período de ditadura militar, entre 1964 e 1985. A exceção fica por conta do livro de Nelson Werneck Sodré, *História Militar do Brasil*, publicado em 1965, que apresenta uma grande síntese histórica sobre o Exército

Brasileiro, tendo como base uma extensa documentação articulada com uma vigorosa interpretação teórica que mantém sua validade até hoje.

Para os autores, esse cenário foi profundamente renovado, por volta de 1990, após “*uma confluência frutífera de democratização e maior influência da história social, da antropologia e mesmo das perspectivas pós-modernas sobre os estudos militares propiciou a revisão da história militar que terminou por tornar esse livro possível.*” (CASTRO; IZECKSOHN; KRAAY, 2004, p. 14) O fim do regime militar promoveu o acesso a diversas fontes militares, entre elas destaca-se o Arquivo Histórico do Exército, cujos arquivos formam a base, como os próprios autores atestam, para a maioria dos artigos que integram a referida coletânea. Nesse movimento destaca-se a influência da “nova história militar” norte-americana, que “*ênfatiza a vida cotidiana e as experiências pessoais de soldados e marinheiros, tanto nos períodos de guerra, quanto no de paz. Retirando sua inspiração daqueles historiadores sociais que procuram resgatar homens e mulheres comuns.*” (CASTRO; IZECKSOHN; KRAAY, 2004, p. 27)

Um das principais contribuições da renovação proposta pela Nova História é a multiplicação das possibilidades de fontes históricas. No Brasil, destaca-se o trabalho realizado pelo Programa de História Oral do CPDOC/FGV, criado em 1975, e que até meados de 1998 tinha formado um acervo de 340 depoimentos e 2.567 horas de fitas gravadas. O projeto era voltado, inicialmente, para o estudo da elite política brasileira referente a revolução de 30 e depois ao golpe de 64, mas acabou se estendendo para outros temas como a elite empresarial civil, por exemplo. Além da tradição na organização e produção de fontes através de entrevista, utilizando da metodologia da História Oral, o CPDOC/FGV ainda conta com um grande acervo de documentos pessoais. Como vimos tais fontes podem ser utilizadas em estudos que tomem como pressupostos teórico-metodológicos a epistemologia marxista.

Considerações finais

Por fim, vale ressaltar que nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito de investigação, pois como atesta José Paulo Netto, “*ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental. Não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa.*” (NETTO, 1998, p. 64.)

Tal proposição encontra uma grande ressonância no campo da história da educação, e, conseqüentemente, na história das instituições escolares. O simples anúncio da adoção do referencial marxiano, ou de qualquer outro, não garante o sucesso da pesquisa. São várias as dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação espalhadas pelo Brasil que apresentam o famoso “capítulo teórico”, onde se expõem as ideias marxianas e trechos de obras de seus grandes comentadores e na seqüência apresenta uma pesquisa que nem de perto aplica os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Vemos então, que o maior problema não está no método e nem no objeto da pesquisa, e sim no sujeito. O pouco “capital cultural” desse sujeito e as exigências de prazo e de produção estabelecidas pelas universidades e agências de fomento tornam a pesquisa mais estreita, pobre e repetitiva. Como observa Bernadete Gatti,

Em geral se faz relato do que já se tem como acervo, ou seja, descrição do que está já publicado e, portanto é acessível a qualquer um. Quantas e quantas vezes não vemos as mesmas citações de Saviani, Freire, Libâneo, Bourdieu, Marx, Piaget, Schon, Zeichner, Perrenoud, Nóvoa, Enguita, etc, repetidas, pois, não se processa uma revisão bibliográfica como uma "reconstrução" ativa, com uma perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre o tema. (GATTI, 2003, p. 5)

Fica, portanto, evidente que o pesquisador necessita antes de tudo de uma postura crítica frente a suas fontes e a sua bibliografia. O desafio de fugir do senso comum acadêmico é uma realidade para todos os pesquisadores das ciências humanas. Cabe a nós reconhecê-lo e enfrentá-lo rumo à construção de um saber que possa realmente contribuir com a pesquisa educacional no Brasil.

Referências

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago, 2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acesso em: 12 nov 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>;

_____. Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999. Acesso em: 12 nov 2012.

Disponível em:

http://www.esao.ensino.eb.br/paginas/secoes/div_ens/spg/legislacao/downloads/reg_lei_ens_mil.pdf

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas-Uberlândia: Autores Associados-EDUFU, 2002, p.25-38.

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

_____. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. São Carlos: UFSCAR; UNINOVE, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. “O Portador” (Posfácio) In: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico. In: _____. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 94.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

GATTI, Bernadete. *A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas*. **Revista eletrônica Nas redes da educação**. 2ª ed. Campinas, out 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em: 11 dez 2012.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.) **Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas-Uberlândia: Autores Associados-EDUFU, 2002, p. 3-24.

GORENDER, Jacob. O nascimento do materialismo histórico (Introdução). MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LÖWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Método dialético e teoria política.** São Paulo: Paz e Terra, 1975.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos** vol. 11(nº2): 69-74, maio/agosto 2007 p. 69-74.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã.** Crítica da filosofia alemã mais recente. I. 4ª ed. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MARX, Karl. Introdução à Crítica da economia política. In: Marx, Karl. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 109-131.

_____. Posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de ‘O Capital’. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich, **Obras escolhidas** em três tomos. T. II. Lisboa: Avante!; Moscovo: Progresso, 1983. p. 94-103.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz; SAVIANI, Demerval. (orgs.) **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual.** Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

PRADO JUNIOR, Caio. Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista. **Revista Discurso**, São Paulo, nº 04, Ano IV. pp.41-78, 1973. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/site/publicacoes/discurso04.php>. Acesso em: 25 nov 2012.

REIS, J. C. **A história entre a filosofia e ciência.** São Paulo: Ática, 1996.

SANFELICE, José Luis. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22 (especial), p. 20-27, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf>. Acesso em: 27 nov 2012.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura ...[et al.] **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba-SP: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 3-27.