

História intelectual e história da educação: questões teórico-metodológicas de pesquisa¹

Claudia Panizzolo²

Resumo: O texto discute os referenciais teórico-metodológicos da História Intelectual com o objetivo de contribuir para a problematização da educação como objeto histórico. O caminho analítico investiu no conceito de trajetória como a possibilidade de acompanhar os deslocamentos que se desdobram nos espaços e tempos sociais, presente nas obras de Pierre Bourdieu e de J. Sirinelli; a análise da polissemia e polimorfia do termo intelectual destacando seu caráter sociocultural e político de criador e mediador de cultura problematizada na obra de J. Sirinelli; e, por fim, os conceitos de geração, de laço de geração e de unidade geracional como um conjunto de sensibilidades e afinidades comuns capazes de criar sentimentos de pertença e partilha cunhados por Karl Mannheim. Buscou-se realçar as especificidades da pesquisa em História Intelectual, sobretudo, se analisada comparativamente a modalidades mais tradicionais da pesquisa em História e em História da Educação.

Palavras-chave: História da educação. História intelectual. Trajetória intelectual. Geração intelectual.

Intellectual history and history of education: theoretical and methodological issues of research

Abstract: This paper discusses the theoretical and methodological framework of Intellectual History in order to contribute to the questioning of education as a historical object. The analytical way invested in the concept of trajectory as the possibility to follow the movements that reveals the spaces and social times, present in the works of Pierre Bourdieu and J. Sirinelli; the analysis of polyssemy and polymorph of the term “intellectual” highlighting his socio-cultural and political character as an cultural problematized creator and mediator in the work of J. Sirinelli; and, finally, the concepts of generation, generation loop and the generation unit as a set of sensitivities and common affinities able to create feelings of sharing and belonging created by Karl Mannheim. This paper aims to highlight the specificities of research in Intellectual History, especially if analyzed in comparison to more traditional forms of research in History and History of Education.

Keywords: History of education. Intellectual history. Intellectual trajectory. Intellectual generation.

¹ O presente texto vincula-se ao Projeto “Moldando a infância: sujeitos e instituições, entre o século XIX e o século XX.” financiado pelo CNPq.

² Professora Adjunta da área de Educação Infantil do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIFESP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História – GEPICH.

Sob a história, a lembrança e o esquecimento. Sob a lembrança e o esquecimento, a vida. Mas escrever a vida é outra história. Uma história inacabada. (RICOEUR)

Os historiadores, na busca permanente pela produção de “protocolos de verdade” (FALCON, 2002), há décadas indicam e elegem novos procedimentos de escrita da História, desfazendo-se, para tal, de esquemas explicativos, de certezas e teorias que foram predominantes na Historiografia ao longo do século XIX e parte do século XX. No Brasil, a pesquisa educacional, originária do campo acadêmico, tem realizado deslocamentos desde meados da década de 80 do século XX.

Os primeiros sinais de mudanças vieram de estudos da chamada “Nova Sociologia da Educação”, tais como os de Basil Bernstein (1988 e 1996) e Jean-Claude Forquin (1993). Estes estudos privilegiaram a temática denominada por Lefebvre (1972) como *sans prestige*, ou seja, pesquisas sobre a cotidianidade da vida escolar e estudos realizados a partir da etnografia. Como alertam Warde e Carvalho (2000), estas pesquisas promoveram “a redefinição do estatuto da produção historiográfica no campo da pesquisa sobre educação, liberando a História da Educação da função de saber subsidiário nesse campo” (p. 10). Essa redefinição acabou por promover um alargamento temático do campo da História da Educação, o que suscitou a constituição de novos objetos e a reconfiguração de antigos temas, articulados na fértil interlocução entre os historiadores da educação e a produção historiográfica contemporânea.

Questões acerca do estatuto documental das fontes utilizadas e sobre a produção da escrita da História ganharam centralidade, bem como passou-se a problematizar “o lugar simbólico da construção do sujeito e das suas práticas, implicando a incorporação de referenciais teóricos atentos aos processos históricos de constituição dos objetos investigados” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 37). Com relação aos novos interesses que reconfiguraram o campo da pesquisa em educação, Warde e Carvalho (2000) afirmam:

Penetrar a caixa preta escolar, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise- como gênero-, e recortar temas- como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita-, delimitando campos de estudo, são alguns dos novos interesses que vêm reconfigurando a História da Educação e redefinindo as relações da disciplina com outras áreas de pesquisa sobre educação. A convergência de interesses em torno de temas e perspectivas de análise

inaugura um novo espaço para a investigação historiográfica no campo da pesquisa educacional. É como se da História da Educação não viesse mais aquele ar mofado das gavetas do passado em que as interrogações do presente iam buscar, arquivada, a reflexão sobre as suas origens ou sobre os seus fundamentos (p. 14).

Uma das principais vertentes da produção historiográfica sobre educação no Brasil tem mantido intensa interlocução com a historiografia francesa. A ênfase nos usos diferenciados que são feitos dos modelos culturais desloca o olhar do historiador da educação das prescrições e modelos pedagógicos contidos nas leis, regulamentos, preceitos, doutrinas e sistemas pedagógicos para as diferentes práticas e apropriações deles.

Esse olhar “sela a morte da velha história da pedagogia” (WARDE; CARVALHO, 2000, p. 14) e transfere o interesse para a circulação de ideias encarnadas em materialidades e dispositivos que as põem em circulação, bem como das práticas dos sujeitos e agentes que as produzem ou que delas se apropriam.

Novos interesses, novas perguntas, novos tratamentos de pesquisa têm permitido re-historicizar os sujeitos que pensaram a educação, que propuseram reformas, idealizaram métodos de ensino, publicaram artigos em revistas especializadas, escreveram livros para ensinar a ler e a escrever, etc. Uma multiplicidade de novos atores - professores, diretores de escola, inspetores, alunos e suas táticas de apropriação entram em cena (CERTEAU, 1994).

Mas como estudar estes atores, sem repetir a velha história das ideias? Como compreender as formas e os motivos das representações do mundo social, que “à revelia dos atores sociais, traduzem as posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19)?

Muitos destes atores sociais se constituíram em intelectuais da educação movidos por projetos político-intelectuais em seus escritos e atitudes, preocupados com problemas e temas relativos à organização da educação brasileira. Esses intelectuais, seus pensamentos, suas formações, suas inserções profissionais, suas produções são temáticas do interesse da História Intelectual.

Este artigo tem como objetivo discutir os referenciais teórico-metodológicos da História Intelectual, na perspectiva de contribuir para a ampliação da problematização da educação como objeto histórico. O texto está organizado de modo a realçar as especificidades da pesquisa em

História Intelectual, sobretudo, se analisada comparativamente a modalidades mais tradicionais da pesquisa em História e em História da Educação.

Ao buscar discutir diferentes possibilidades para a escrita da História Intelectual não se teve a pretensão de apresentar ou discutir exaustivamente todas as concepções e perspectivas teóricas existentes, inclusive seria impossível tal empreendimento nesse espaço.

O caminho analítico escolhido investiu no conceito de trajetória como a possibilidade de acompanhar os deslocamentos que se desdobram nos espaços e tempos sociais, presente nas obras de Pierre Bourdieu e de J. Sirinelli; a análise da polissemia e polimorfia do termo intelectual destacando seu caráter sociocultural e político de criador e mediador de cultura problematizada na obra de J. Sirinelli; e, por fim, os conceitos de geração, de laço de geração e de unidade geracional como um conjunto de sensibilidades e afinidades comuns capazes de criar sentimentos de pertença e partilha cunhados por Karl Mannheim.

O artigo apresenta ainda uma investigação em História da Educação que buscou por um lado a análise externa dos acontecimentos históricos, políticos e sociais, e, por outro lado, a articulação entre a dimensão diacrônica dos eventos vividos ao longo da história, e a dimensão sincrônica dos diferentes aspectos de um determinado conjunto.

A história intelectual: uma Torre de Babel de contrastes

O historiador procura localizar e interpretar temporalmente o artefato num campo em que se intersectam duas linhas. Uma linha é vertical, ou diacrônica, pela qual ele estabelece a relação de um texto ou de um sistema de pensamento com as manifestações anteriores no mesmo ramo de atividade cultural (pintura, política etc.). A outra é horizontal, ou sincrônica; através dela, determina a relação do conteúdo do objeto intelectual com o que vai surgindo ao mesmo tempo noutros ramos ou aspectos de uma cultura. (SHORSKE)

Campo de estudo novo e pouco definido, a História Intelectual tem se constituído nas últimas três décadas, em estimulante objeto de estudo e de investigação. Em virtude da pouca sistematização teórica, fundamental para qualquer prática de análise, a História Intelectual ainda se apresenta como um campo de estudo de contornos indeterminados, pendente entre forma de abordagem, procedimento de análise, área de conhecimento e disciplina de formação. Muitas vezes confundida com a história das ideias, com a história cultural e com a história dos intelectuais, é indistintamente associada à *Histoire Intellectuelle* praticada na França e à *Intellectual History* dos Estados Unidos.

Como definir a História Intelectual? Seria uma história das formas de pensamento e suas respectivas práticas? Ou, melhor seria afirmar que se trata de uma nova perspectiva de História das ideias? Ou ainda, diz respeito a uma história específica dos intelectuais? Como definir seu estatuto se a História Intelectual oscila entre uma Sociologia, uma História, uma biografia dos intelectuais, uma análise das obras e até uma possível versão da história da Filosofia?

De acordo com o norte-americano Darnton (1990), a História Intelectual, por não apresentar uma problemática norteadora, não se configura como um todo e “seus praticantes não compartilham nenhum sentimento de terem temas, métodos e estratégias conceituais em comum” (p. 188). Mas como então definir História Intelectual, essa nova área que oscila entre ser uma disciplina em formação e um procedimento de análise? Ainda que se reconheça que toda definição traga consigo o risco da imprecisão e da ambiguidade³, toma-se de empréstimo do próprio Darnton a definição formulada na obra *O beijo de Lamourette*. Esta definição, a que mais circulou no Brasil, distingue quatro áreas da História Intelectual, escalonadas ao longo de um eixo imaginário, em que as posições referem-se aos níveis de cultura onde se situam os objetos de investigação. De acordo com o renomado autor, a História Intelectual se apresenta como:

[...] a história das idéias (estudo do pensamento sistemático, geralmente em tratados filosóficos), a história intelectual propriamente dita (o estudo do pensamento informal, os climas de opinião e os movimentos literários), a história social das idéias (o estudo das ideologias e da difusão das idéias) e a história cultural (o estudo da cultura no sentido antropológico, incluindo concepções de mundo e *mentalités* coletivas) (DARNTON, 1990, p. 188).

Darnton ao escalonar ao longo de um eixo vertical imaginário as principais categorias de História Intelectual em níveis de cultura de cima para baixo, embora, não tenha alcançado êxito em dirimir as ambigüidades decorrentes da falta de precisão conceitual e taxionômica, atenuou a “desnorteante fluidez terminológica que reina nas controvérsias sobre as designações, as áreas temáticas, os níveis de análise e os procedimentos investigativos” (LACERDA; KIRSCHNER, 2003, p. 26).

É, no entanto, na produção francesa que se encontram formas para elucidar esta questão, muito provavelmente devido à longa e profícua tradição de estudos lá denominados como história das ideias. Uma primeira forma é a sociológica, que tende a enfatizar tanto uma cartografia dos

³ A respeito da imprecisão e ambiguidade da definição de Darnton consultar (LACERDA; KIRSCHNER, 2003).

intelectuais, operando conceitos tais como, gerações intelectuais, redes de sociabilidade e modos de filiação, como o conceito de campo intelectual, buscando a compreensão da lógica dos lugares, dos interesses e das situações. Uma segunda forma é histórica, por meio da história política dos intelectuais, valendo-se para tal de análise de documentação como manifestos, petições, cartas e abaixo-assinados. Uma terceira forma empreende a análise do discurso intelectual, seja pela valorização discursiva da obra em si, distanciada de seus contextos de produção e circulação, seja pela valorização contextual das configurações, dos campos, das genealogias e das práticas.

Pensar a História Intelectual a partir destas formas implica considerar o seu domínio pluridisciplinar, ou seja, reconhecer os diferentes enfoques, como o dos agentes socioprofissionais, o das correntes de pensamento, o dos contextos de produção de ideias e, portanto, a intersecção de diferentes disciplinas (História, Sociologia, Filosofia etc).

A História Intelectual parece contemplar dois polos de análise, de um lado o funcionamento do campo, suas práticas, suas regras de legitimação, seus *habitus* e suas estratégias, e de outro lado, as características de um momento histórico e conjuntural e os modos de funcionamento e atuação da comunidade intelectual.

Outra questão que se faz presente quando se pesquisa História Intelectual é a superação da dicotomia entre a análise interna e a análise externa, ou dito de outro modo, a necessidade de articulação que privilegie tanto a análise externa dos acontecimentos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais etc. quanto à análise interna da obra, quer seja pela análise do discurso ou pela hermenêutica. Nesse sentido, de acordo com Silva (2003), a História Intelectual pressupõe além da articulação explicitada acima, operar com as noções de “configurações” e de “campo”, e considerar os paradigmas intelectuais, as correntes filosóficas que de algum modo interferem nas representações e visões de mundo, impactando as apropriações e apreciações. A seguir nos deteremos nas duas noções, procurando conhecê-las a partir de sua cunhagem por Elias (1994) e Bourdieu (2003c) respectivamente.

Para esclarecer a noção de configuração recorre-se à obra “O processo civilizador, uma história dos costumes” de Norbert Elias (1994):

O que temos em mente com o conceito de configuração pode ser convenientemente explicado como referência às danças de salão. Elas são na verdade, o exemplo mais simples que poderíamos escolher. Pensemos na mazurca, no minueto, na polonaise, no tango, no rock'n'roll. A imagem de configurações móveis de pessoas interdependentes

na pista de dança talvez torne mais fácil imaginar Estados, cidades, famílias, e também sistemas capitalistas, comunistas e feudais como configurações [...] as mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes não há dança (p. 249).

As cadeias de interdependência mantêm os indivíduos ligados e formam os nexos mutáveis que Elias denominou figurações ou configurações. Na metáfora utilizada pelo autor, a dança é uma figuração móvel, os passos que a permitem mudam de acordo com a vontade conjunta dos dançarinos, que, por sua vez, seguem o ritmo ora mais lento, ora mais acelerado de acordo com a música. Para Elias, o mesmo se dá com as sociedades. Portanto, é nesta cadeia de interdependências que o intelectual precisa ser estudado. Uma pista para realizar pesquisas em História Intelectual é considerar as relações entre as formas de pensamento e a estrutura da sociedade.

Com relação à noção de campo, busca-se apoio em Bourdieu (2003c). Para ele, o campo pode ser considerado tanto um ‘campo de forças’ que constrange os agentes nele inseridos, quanto um ‘campo de lutas’, no qual os agentes atuam de acordo com suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura. Os campos, enquanto espaços estruturados e hierarquizados, são arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições e de capital, envolvendo, portanto, lutas e tensões, onde os princípios do funcionamento são dominados por seus participantes. Os agentes que monopolizam a autoridade específica ao campo tendem a organizar estratégias de conservação, em oposição aos novatos, que, detentores de menos capital procuram subverter a dominação, articulando estratégias de subversão.

E por fim, ainda mais uma questão acerca da pesquisa: a História Intelectual reabilita a biografia intelectual? Seria o retorno do indivíduo, da ação e dos fenômenos intencionais? Sim e não. A História Intelectual reabilita o gênero biografia, no entanto, de maneira distinta do que se fazia anteriormente. Como esclarece Silva (2003), “não se trata mais, seguindo as regras tradicionais da biografia, de narrar de maneira linear e cronológica a vida de um personagem intelectual, mas de buscar trajetórias individuais, imbricadas à própria história intelectual” (p. 21) ou, parafraseando François Dosse, buscando os sentidos de uma vida.

Dessa forma, os percursos intelectuais são desvelados e desvendados por meio do mapeamento das instituições por onde o intelectual tenha passado, de suas filiações intelectuais, de suas redes de sociabilidades, da análise das obras produzidas e proferidas. Mas para isto é

fundamental que o pesquisador tenha uma escrita cuidadosa, densa em descrições e rica em análise, de modo a permitir ao leitor, uma maior inteligibilidade do pensamento do intelectual investigado.

A história intelectual e a história de um intelectual: a trajetória acadêmica e profissional do educador brasileiro João Köpke⁴

As obras não têm sentido estável, universal, congelado. Elas são revestidas de significações plurais e móveis, construídas na negociação entre uma proposição e uma recepção, no encontro entre as formas e motivos que lhes dão sua estrutura e as competências ou expectativas dos públicos que dela se apoderam. (CHARTIER)

Quanto mais a história se torna sociológica e quanto mais a sociedade se torna histórica, melhor para ambas. Deixemos a fronteira entre elas manter-se bem aberta para um trânsito de mão dupla. (CARR)

A seguir será apresentada uma pesquisa⁵ que focaliza o período, entre as décadas de '60 e '70 do séc. XIX, em que, na plena vigência do regime imperial e da escravatura, se forma e se organiza uma geração de intelectuais que converteu a instrução pública em arma privilegiada de luta republicana e liberal. Daquela geração, destaca-se um dos seus membros, João Köpke, que se distinguiu na cena nacional por meio do uso competente, primeiramente, das sociedades e da imprensa estudantis, depois da grande imprensa, bem como na criação de escolas e de impressos de destinação pedagógica.

A análise de sua trajetória é conduzida pelos conceitos de "geração", de "laços geracionais" e de "rede de sensibilidades" que conferem um sentido social ao conceito de intelectual. A pesquisa aponta como resultado, que tanto nas relações institucionais, como nas formações sociais, a Academia de Direito do Largo São Francisco - São Paulo se converteu em celeiro para os intelectuais, que se organizaram com o intento de difundir concepções, promover propostas políticas e institucionais para a educação.

De acordo com Panizzolo (2006, 2012), escrever a história envolve sempre o desejo de conhecer, desvendar, desvelar e reconstruir o passado através da mobilização de testemunhos que

⁴ Este subitem é uma derivação de artigo publicado (PANIZZOLO, 2012).

⁵ A esse respeito consultar (PANIZZOLO, 2006).

buscam dar vida à narrativa que se produz. Uma questão que emerge diz respeito à escrita da história de Köpke: Que gênero de história é esse que possibilita a reconstrução da trajetória pessoal e profissional de João Köpke – sua atuação e produção pelos lugares por onde passou ao longo de uma vida dedicada em grande parte a assuntos, polêmicas, empreendimentos e eventos da vida educacional do período?

A princípio, a escrita da história de João Köpke pode parecer tratar-se de biografia, gênero que desde 1980 tem sido revisitado, a partir de um balanço amplo e detalhado do itinerário da historiografia e pelo alargamento temático, que tem suscitado o alargamento de fronteiras temáticas, bem como a constituição de novos objetos e a reconfiguração de antigos temas, articulados na fértil interlocução entre os historiadores da educação e a produção historiográfica contemporânea.

Entretanto, a história biográfica não se reduz à história de vida, o que resultaria em uma armadilha, que Bourdieu (2003c) denominou de “ilusão biográfica” (p. 74). Para o renomado autor francês, a história de vida pressupõe “um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva, de um projeto” (p. 74), como se o percurso da vida da pessoa fosse constituído por um deslocamento linear, unidirecional e cronológico, marcado por uma visão de vida como existência dotada de significação e de direção.

Em termos cronológicos, de fato, uma vida possui finitude: apresenta um começo e um fim. Mas é apenas nesse sentido que pode lhe ser atribuída unidade e totalidade, porque, quando se trata de vivências, uma vida é um sem-número de possibilidades, muitas vezes desordenadas, discrepantes, incoerentes e desprovidas de sentido. Tal como apresenta Bourdieu (2003c), a vida real é constituída por possibilidades, algumas concretizadas e outras não, formadas por elementos justapostos e sem razão, em múltiplos tempos e espaços, sendo, no entanto, cada elemento único e imprescindível, portanto uma vida é impossível de ser apreendida como totalidade.

Panizzolo (2006, 2012) indica que escrever uma biografia significa, pois, narrar uma trajetória, compreendida aqui não no senso comum do termo, que a torna sinônimo de caminho, percurso, estrada a ser percorrida, tendo já sido dada de antemão, restando ao indivíduo apenas uma sucessão de eventos num espaço determinado. A noção de trajetória que ancora esta investigação, ao mesmo tempo em que procura não sucumbir à armadilha da “ilusão biográfica”, parte do pressuposto de que os acontecimentos se definem como alocação e deslocamentos no

espaço social, ou seja, se desdobram tanto no tempo e no espaço quanto participam de sua construção (BOURDIEU, 2003c, p. 81-82).

Escrever sobre João Köpke é tentar reconstruir sua trajetória, considerando-o personagem intelectual. Nesse sentido, busca-se em Sirinelli (1996) uma melhor compreensão acerca do termo intelectual. Em artigo intitulado “Os intelectuais”, o autor apresenta tanto o caráter polissêmico da definição quanto o aspecto polimorfo do meio intelectual, que acaba por gerar imprecisão no estabelecimento de critérios definidores da palavra, além, é claro, da evolução gerada pelas próprias mutações societárias. Assim defende “uma definição de geometria-variável, mas baseada em invariantes” (SIRINELLI, 1996, p. 242), apresentando para tal duas acepções do termo intelectual.

A primeira, de caráter mais amplo e sociocultural, abrange os criadores, ou seja, todos os que “participam na criação artística e literária, ou no progresso do saber” (SIRINELLI, 1998, p. 261) e também os mediadores culturais, “categoria composta pelos que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber” (p. 261). A segunda acepção, de caráter mais restrito, refere-se à noção de engajamento na vida da cidade como autor, através da intervenção do intelectual em questões que lhe legitime ou privilegie, tomando-as a serviço das causas que defende.

Segundo Panizzolo (2006, 2012) é possível pensar João Köpke como um intelectual em consonância com essas duas acepções aqui descritas. Com relação à primeira acepção, Köpke pode ser definido como um criador, se levarmos em conta critérios como notoriedade e reconhecimento dos contemporâneos. Logo nas suas primeiras atividades como professor, adquiriu fama de “talentoso mestre de reconhecida cultura” (MENESES, 1984, p. 30) e, segundo D’Ávila (1943), tornou-se ainda no século XIX “o mais apercebido mestre da Província” (p. 162). Outro critério que também precisa ser considerado é o da extensão de sua obra. Köpke escreveu, além de cartilhas e livros de leitura, peças de teatro, fábulas e livros infantis que circularam predominantemente em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Mas, além de criador, Panizzolo (2006, 2012) aponta que Köpke pode também ser definido como um mediador cultural, na medida em que tanto a sua atuação como educador, caracterizada pelo espírito “bravo e retilíneo” (D’ÁVILA, 1943, p. 163), quanto o seu envolvimento com a causa republicana foram marcados “pelo pioneirismo na divulgação de modernas idéias e práticas pedagógicas” (MORTATTI, 2002, p. 548).

No que diz respeito à segunda acepção, Köpke bacharelou-se em Direito em 1875, tendo sido nomeado promotor público nesse mesmo ano, carreira que logo abandonaria para se dedicar ao magistério. Dentre as preocupações com a educação, Köpke e seus coetâneos republicanos conferiam grande importância ao ensino da leitura e da escrita, que passou a ser considerado fundamental para a viabilização do regime republicano, através do ensino de conteúdos morais e instrutivos necessários para a formação do novo cidadão.

É provavelmente no ambiente efervescente da Academia de Direito, um verdadeiro “ninho de republicanos históricos” (MARTINS; BARBUY, 1998, p. 62), que João Köpke tenha entrado em contato com as ideias republicanas, que devem ter sido discutidas e esclarecidas nas conversas com o amigo Francisco Rangel Pestana. A amizade sólida e duradoura entre os dois possivelmente se iniciou na época em que Köpke, ainda quintanista de Direito, trabalhava no jornal A Província de São Paulo, fazendo traduções do inglês, onde Rangel Pestana era o redator.

Além de Rangel Pestana, Panizzolo (2006) aponta que Köpke manteve vínculos de amizade, ou ao menos de convívio profissional, com outros republicanos paulistas, como Antônio Caetano de Campos, Elias Fausto Pacheco Jordão, Américo Brasiliense, Julio Ribeiro, Henrique de Barcellos, João Vieira d’Almeida, Herz Wichdorff, Campos de Paz, entre outros. É interessante esclarecer que esses homens, além de republicanos, eram maçons.

De acordo com Panizzolo (2006), o tratamento das fontes primárias, bem como o estudo da bibliografia pesquisada, não permite afirmar se João Köpke era ou não membro da maçonaria, no entanto tudo indica que era bastante estimado, tendo inclusive recebido o título de Benemérito. Este dado deve ser cotejado em relação à posição pessoal e profissional de Köpke, considerando-se as regras de pertença e legitimidade social dos lugares por ele ocupado, como, por exemplo, seu cargo de professor no Colégio Culto à Ciência cujas nomeações saíam do seio da maçonaria, ou ainda sua meteórica nomeação para a magistratura, ou a nomeação para o cartório do Rio de Janeiro, que recebeu do Presidente Campos Salles, também membro da maçonaria.

Köpke foi diretor e professor de várias matérias do ensino primário e secundário, dedicou-se a uma profícua produção intelectual escrita voltada a temas relativos à educação e ao ensino, além de ter participado dos principais eventos da vida educacional do período, proferindo conferências pedagógicas e participando como crítico e polemista sempre a serviço da causa republicana.

Para Sirinelli (1988), a trajetória dos intelectuais remete obrigatoriamente à história política, por isso defende que o termo “intelectual” não seja depurado de sua conotação política, posto que, nas sociedades contemporâneas, a condição política é inerente ao intelectual, seja como testemunha de uma época, seja como homem portador da consciência de seu tempo. Com relação a esse segundo aspecto, o autor afirma que, ainda que o engajamento não seja em sentido estrito, o intelectual “é um agente da circulação das massas de ar culturais que determinam a instalação das grandes zonas ideológicas de uma época” (p. 9) podendo imprimir marcas na classe à qual pertence com sua visão de mundo além de sua intervenção política.

Na pesquisa realizada por Panizzolo (2006) pensar o poder de ressonância do intelectual revelou-se instrumento eficaz. João Köpke não era um homem de Partido, no sentido estrito, e, ainda que comungasse dos ideais republicanos, não se converteu em porta voz ou liderança desse grupo. João Köpke foi um pedagogo, um homem que dedicou parte significativa de sua vida à criação de teorias, práticas e instrumentos que fossem capazes de educar os cidadãos republicanos. Expressou seu pensamento político-pedagógico pondo em circulação, na imprensa, nas escolas, nos livros para crianças e nas conferências que proferiu uma pedagogia moderna, que, ao mesmo tempo, tornou-se sinônimo de científica e republicana.

De acordo com Sirinelli (1996), os processos de transmissão cultural são essenciais para se pensar o intelectual, na medida em que ele se “define sempre por referência a uma herança, como legatário ou como filho pródigo” (p. 255), ora através de um fenômeno de intermediação, ora por um processo de ruptura, mas de qualquer forma o patrimônio herdado dos mais velhos é “elemento de referência explícita ou implícita” (p. 255).

Analisar o itinerário de um intelectual remete também ao conceito de geração de Mannheim (1982). Esse conceito apresenta basicamente duas interpretações. A primeira refere-se à “sequência das gerações”, que demanda uma relação de domínio dos predecessores, dos contemporâneos e dos sucessores, o que implica, ao mesmo tempo, a ideia de aquisição e de transmissão. A segunda interpretação, por sua vez, diz respeito ao pertencimento a uma “mesma geração”, ou seja, considera como pertencentes a uma mesma geração contemporâneos que viveram determinados acontecimentos e foram expostos às mesmas transformações. No entanto, viver em um mesmo espaço de tempo não significa partilhar as mesmas experiências de vida e a mesma forma de pensar. É preciso mais.

Mannheim (1982), ao lado de critérios biológicos de pertencimento a uma mesma geração, já havia acrescentado a necessidade de existência de um “laço de geração”, que dependeria de um conjunto de sensibilidades e afinidades comuns, herdadas e vivenciadas com a capacidade de criar um sentimento de partilha de um mesmo destino.

Portanto, mais do que geração, interessa aqui a “unidade de geração”, posto seu efeito formador e modelador do grupo. É partindo da adoção da “unidade de geração” como categoria de análise que se pode entender João Köpke como membro de um grupo, definido desde o convívio acadêmico, e ao qual se manteve unido em diferentes espaços, quer seja no jornal *A Província de São Paulo*, pela impressão de uma “linha comum de argumentação”, quer seja pela atuação no ramo educacional através da iniciativa particular, concretizando a crença no poder do ensino como elemento transformador da sociedade.

Sirinelli (1996) também destaca a organização do grupo de intelectuais em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural, criadora de uma vontade e um prazer pela convivência, denominada estrutura de sociabilidade. Para o autor, em verdade, o termo comumente utilizado para referir-se a essa estrutura é o de “redes”, que pode ser compreendido de duas formas. Ao mesmo tempo em que redes estruturantes do espaço intelectual, também como “microclima” característico de um microcosmo intelectual bastante específico.

A trajetória - ou o itinerário de formação - de João Köpke foi crivada pelas experiências vivenciadas em São Paulo, fundamentalmente em torno da Academia de Direito. Quando Köpke chegou em 1871, encontrou uma São Paulo dos bacharéis envolta em névoas e povoada pelas ideias liberais, democráticas, republicanas e positivistas. Não encontrou apenas ideias, mas participou dos grupos e das redes onde elas eram criadas, formuladas, debatidas e difundidas.

Entender a união de um grupo - os laços e elos construídos por seus membros - remete à análise da singularidade das regras que regem as redes intelectuais, que, se por um lado, não são leis impostas aos indivíduos, por outro também não são dadas ao acaso, fruto do imprevisto e do casual, mas, ao contrário, se constituem pelo sentimento de partilha, pertença e inclusão a determinados ideais comuns.

À luz deste referencial Panizzolo, (2006, 2012) analisou o envolvimento do grupo em diversas atividades ligadas à educação. Assim, por exemplo, encontra-se João Köpke lecionando com Francisco Rangel Pestana, Julio Ribeiro e com o engenheiro Campos da Paz no Colégio Culto à Sciencia e no Colégio Florence, ambos em Campinas. Köpke trabalhou com Antonio

Caetano de Campos, Elias Fausto Pacheco Jordão, Américo Brasiliense, Américo de Campos e José Rubino de Oliveira no Colégio Pestana, de propriedade de Rangel Pestana, e na Escola Primária Neutralidade, criada e dirigida por Köpke e Antonio da Silva Jardim, lecionaram Rangel Pestana, Antonio Caetano de Campos e Narciso Figueiredo.

A participação de alguns membros do grupo nos mesmos colégios ganha clareza à medida que se atenta a dimensão da rede de converter um “coletivo articulado de agências e agentes” (SIRINELLI, 1996, p. 150), que atua como veículo de acesso a um determinado conjunto de ferramentas mentais.

Ainda nesse sentido, a rede, ao mesmo tempo em que valida e legitima as ferramentas mentais, também apresenta objeções a outros conjuntos de ferramentas. Assim, funciona tanto como base de apoio para as iniciativas individuais de seus membros como filtro regulador e inibidor de novas investidas e arranjos morfológicos.

Aliado a esse quadro teórico e ao entendimento de que João Köpke, unido pelo sentimento de partilha e pertença, participou efetivamente da rede intelectual e política que, em fins do século XIX, comungava os mesmos ideais liberais, democráticos, republicanos e maçons, escrever sobre a trajetória de João Köpke remete à discussão acerca de sua singularidade biográfica. Nesse sentido, caberia interrogar se João Köpke seria um sujeito mecanicamente determinado pelas condições objetivas, como, por exemplo, o contexto familiar, ou, ao contrário, se sua trajetória seria fruto exclusivo de seu talento pessoal.

Para responder a essa questão, recorreu-se a Bourdieu (1990; 2003c), que afirma, com absoluta pertinência, que o trabalho biográfico deve ser investigado como resultado e produto de uma estrutura social, ou seja, através da mediação entre indivíduo e sociedade.

Parte-se, portanto, do princípio de que todo e qualquer indivíduo é constituído por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui alguns componentes objetivos, que são externos ao indivíduo e que podem vir a ser postos a serviço do sucesso escolar. Constituem essa bagagem o capital econômico, o capital social e o capital cultural institucionalizado.

Enquanto o capital econômico refere-se especificamente às propriedades e aos bens, o capital social diz respeito ao conjunto de relacionamentos sociais mantidos, nesse caso, pela família. Além dos bens e propriedades e da extensão da rede de relações, há ainda o capital cultural institucionalizado, constituído basicamente pelos certificados, diplomas e títulos

escolares, outro componente que, por seu caráter objetivo, mantém relativa autonomia em relação ao seu portador.

Contudo, o patrimônio transmitido pela família inclui, além desses componentes objetivos, certos elementos que são adicionados à própria subjetividade do indivíduo, como o capital cultural em seu estado incorporado e objetivado. Os elementos constitutivos do capital cultural incorporado que merecem destaque aqui são os saberes voltados à formação de uma cultura geral; o domínio em maior ou menor grau da língua culta; o gosto por assuntos voltados à arte, à música, ao lazer, ao vestuário, aos esportes, ao paladar, etc., além, é claro, das informações sobre o mundo escolar.

João Köpke, filho de uma família da elite intelectual, conviveu e aprendeu a conviver desde a mais tenra idade, e enquanto residiu em Petrópolis- Rio de Janeiro, com crianças também oriundas de famílias como a sua, legítimos representantes da elite, fosse intelectual, econômica ou política. Provavelmente acompanhou seus pais a festas e comemorações importantes da localidade, além de ter convivido na sua própria casa com pessoas, parentes, amigos e visitas também pertencentes a sua classe social, ou melhor, a sua fração de classe (BOURDIEU, 2003b). A partir dessa convivência, ao longo de sua infância e mesmo na adolescência, estabeleceu um conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos na esfera de ligações de sua família.

Esses relacionamentos trazidos desde o berço e acumulados ao longo de sua trajetória social se converteram em capital social, e se tornaram fundamentais para assegurar determinada posição no espaço social (BOURDIEU, 2003a, 2003b). No entanto, o capital cultural, sobretudo no seu estado incorporado, constituiria o elemento da herança familiar a produzir maior impacto na definição do destino escolar.

Pode-se afirmar que a posse de capital cultural herdado de sua família favoreceu o desempenho escolar de João Köpke, de modo a facilitar a aprendizagem tanto dos conteúdos curriculares quanto dos códigos linguísticos, intelectuais e mesmo disciplinares veiculados e sancionados pela escola, além de ter sido fundamental para a criação de certos esquemas mentais ou modos de pensar o mundo, que possibilitaram a criação de referências culturais e, sobretudo, o domínio da língua culta.

Ao referir-se ao capital cultural, Bourdieu (2003b) o define como “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (p. 74-75). Nesse sentido, João Köpke não seria de maneira alguma um ser autônomo e autoconsciente,

mas também, de forma alguma, um ser mecanicamente determinado por forças objetivas. João Köpke, pelo contrário, agiria orientado por uma estrutura incorporada, denominada *habitus*, que, seguramente, refletiria as características da realidade social na qual foram socializados.

Quando o pedagogo chegou em São Paulo no ano de 1871, transferido da Faculdade de Direito de Recife, para continuar seus estudos na Academia do Largo, encontrou uma província em efervescência, que já sonhava com a modernidade.

Cabe destacar que os anos compreendidos entre 1870 e 1890 comportaram intensos contrastes e debates. Tem-se a crise da economia mercantil-escravista e a substituição do trabalhador escravo pelo livre. A decadência das lavouras tradicionais e o desenvolvimento paralelo do café durante a segunda metade do século XIX deslocam a primazia econômica do país do Nordeste para o Centro-Sul. O Oeste Paulista, região mais recente das plantações, começa a substituir em importância o Vale do Paraíba, região ocupada na primeira fase da expansão cafeeira, agora em decadência, entre outros motivos, pela diminuição da oferta de mão-de-obra e pelo uso impróprio do solo.

Havia ainda uma intensa circulação de novas tendências de pensamento⁶ – imortalizadas pela célebre frase de Silvio Romero: “um bando de idéias novas” –, nascidas na Europa e nos Estados Unidos, que atravessaram o Atlântico e aqui aportaram.

Esse período foi palco de mais uma importante transformação: a mudança do regime político-administrativo de Império para República. Ao longo da década de 1870 os republicanos paulistas investiram na configuração do campo doutrinário de uma pedagogia republicana que se fez signo do progresso. De fato, foi preciso redesenhar e recriar todo o sistema de ensino público paulista, através da realização de uma educação que atendesse as diversas camadas sociais e que definisse a pedagogia a ser praticada. Nesse sentido, além de leis, decretos e regulamentos definidores de políticas a serem adotadas e de estratégias institucionais a serem implementadas, os republicanos paulistas necessitaram configurar, consolidar e divulgar o seu modelo escolar por

⁶ Hilsdorf (2003) indicou a existência de três tendências em circulação. Uma delas era o positivismo, que, de acordo com a autora, teve uma ampla aceitação na sociedade brasileira, devido à união de uma proposta de cultivo das ciências modernas, como esteio para o progresso, à “ética cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum” (p. 58). Outra era a do industrialismo cosmopolita presente desde a última década do século XIX e que promovia iniciativas econômicas e educacionais voltadas aos interesses dos industriais. Na direção oposta viria a terceira tendência, denominada de ruralismo, que defendia a “vida campesina como o ambiente ideal para a formação de homens perfeitos” (p. 58).

meio de conferências, artigos e livros didáticos, todos dirigidos aos professores com intenção de prescrever o que e como ensinar.

João Köpke pertenceu a este grupo de intelectuais que, além de defender a reforma social pela reforma da educação, empreendia experiências de escolarização apropriando-se dos referenciais norte-americanos, tendo atuado incansavelmente na abertura e na manutenção de escolas, na difusão de práticas consideradas modernas e científicas, e, sobretudo, na definição e na criação de um novo campo pedagógico, alicerçado em um ensino científico, racional, leigo e seriado e em uma educação primária e secundária, popular e feminina.

A crença generalizada na instrução e na educação fez com que homens das décadas de 1860 e 1870, como João Köpke e seus coetâneos se propusessem a ilustrar, investindo e definindo os assuntos educacionais, tomando a escolarização elementar como uma de suas mais fundamentais bandeiras de luta. Assim, essa geração de intelectuais esteve à frente das iniciativas no âmbito da imprensa republicana, onde, como redatores ou colaboradores, escreveram, defenderam e propuseram medidas relativas às questões educacionais. Esses homens exerceram também liderança e destaque nas associações literárias e científicas, proferindo conferências, palestras, inaugurando gabinetes de leitura e lecionando em cursos noturnos. Dedicaram-se ao ensino privado, através da criação, direção, apoio e docência em escolas de caráter inovador e científico.

Em especial, João Köpke nas múltiplas atividades que realizou ao longo de mais de setenta anos de vida, mostrou-se movido por um projeto político-intelectual bastante característico, garantia de uma unidade de sentido, presente em suas atitudes e em seus escritos. João Köpke a todo tempo demonstrou-se preocupado com problemas e temas relativos à organização político-educacional do Brasil, do que resultou a elaboração de uma metodologia especialmente voltada para o ensino da leitura e da escrita com base nos ideais republicanos.

Considerações finais

A História Intelectual apresenta interesses muito diversificados e não há uma única forma ou fórmula para defini-la. Lopes (2003) indica algumas das várias possibilidades de realizá-la:

Ora, houve um história intelectual à maneira de Arthur Lovejoy, de Pierre Mesnard, de Lucien Febvre, de Sheldon Wolin, de Isaiah Berlin, da mesma forma que há uma

História Intelectual à francesa- com destaque atual para os trabalhos de Jen-François Sirinelli, Michel Winock e Roger Chartier-, assim como há também uma História Intelectual ao sabor anglo-saxão, da qual são expressões culminantes, atualmente, nomes dos dois lados do Atlântico, como os norte-americanos Robert Darnton, Martin Jay, Dominique la Capra e os ingleses Quentin Skinner, John Dunn e Jonh Pocock (p. 9).

Para muito além das diferenças entre as opções teóricas que venham a ser escolhidas, o que se constata, tanto na História quanto na Educação é ainda um incipiente domínio historiográfico, até então predominantemente marcado por estudos das ideias e dos processos intelectuais no Brasil, notadamente pela falta de tradição, pelas práticas não sistemáticas de pesquisa e pela experiência ainda não cumulativa.

Os que pretendem realizar pesquisa sobre um intelectual devem necessariamente reconhecer que o pensamento de um autor adquire inteligibilidade à medida que o cotejarmos frente à sua própria história, ou seja, quando relacionamos o conteúdo histórico do texto ao contexto de sua produção, buscando assim imbricar a forma do discurso ao social:

Negar a redutibilidade da História ao texto não significa, por outro lado, admitir que haja uma história independente do texto. A História é sempre texto, ou mais amplamente, discurso, seja ele escrito, iconográfico, gestual etc., de sorte que somente através da decifração dos discursos que exprimem ou contêm a História poderá o historiador realizar o seu trabalho (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 378).

Para os que desejam pesquisar intelectuais buscando nos “restos de escritas que emanam do fundo das eras” (DUBY, 1993, p. 28) os discursos que expressam a História, permanecem os desafios da renovação do *corpus* documental, da necessidade de estudar os “autores menores”, posto que desde meados do século XX encontra-se superada a compreensão de que somente as grandes obras de autores renomados merecem ser estudadas, mas, sobretudo, da necessidade de sedimentar as práticas de reflexão historiográfica capazes de produzir os contornos teóricos e metodológicos da História Intelectual.

Referências

- BERNSTEIN, Basil B. **Poder, educacion y conciencia**: sociologia de La tranmisi3n cultural. Santiago: CIDE, 1988.
- BERNSTEIN, Basil B. **A estrutura3o do discurso pedag3gico**: classe, c3digos e controle. Petr3polis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. S3o Paulo: Brasiliense, 1990.

- BOURDIEU, P. O capital social. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 65-70.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 71-80.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003c.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. História e análise de textos. In: DOMÍNIOS da história- ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 375-400.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**; 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Brasil: Bertrand, Lisboa: Difel, 1990.
- DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- D'ÁVILA, A. História da educação no Brasil. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 30, p. 161-165, jul./dez. 1943.
- DUBY, G. **A história continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / UFRJ, 1993.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.
- FALCON, F. **História cultural**: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- FOURQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LACERDA, Sonia; KIRSCHNER, Tereza Cristina. Tradição intelectual e espaço historiográfico ou por que dar atenção aos textos clássicos. In: LOPES, Marcos Antonio (Org.). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 25-39.
- LEFEBVRE, H. **La vida cotidiana em el mundo moderno**. Madri: Alianza Editorial, 1972.
- LOPES, M. A. Apresentação. In: LOPES, M. A. (Org.). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.
- MANNHEIM, K. A sociologia. In: FORACCHI, M. M. (Org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982.
- MARTINS, A. L.; BARBUY, H. **Arcadas**: história da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. São Paulo: Alternativa, 1998.
- MENESES, J. G. de C. Discurso de posse. **Boletim da Academia Paulista de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 26-38, jan./jun. 1984.
- MORTATTI, M. do R. L. João Köpke. In: FAVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC – Inep – Comped, 2002. p. 546-554.
- NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, set. 1993.
- PANIZZOLO, C. A história intelectual e a história de um intelectual da educação brasileira. **Ponto e vírgula**, São Paulo, v. 10, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/13901/10225>>. Acesso em: 21 maio 2014.
- PANIZZOLO, C. **João Köpke e a escola republicana**: criador de leituras, escritor da modernidade. 2006. 334 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 741-760, nov. 2016.

SILVA, H. R. da. A história intelectual em questão. In: LOPES, M. A. (Org.). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-24.

SIRINELLI, J. **Génération intellectuelle**: Khâgneux et Normaliens dans l'entre deux-guerres. Paris: Fayard, 1988.

SIRINELLI, J. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ / FGV, 1996. p. 231-270.

SIRINELLI, J. As elites culturais. In: RIOUX, J. ; SIRINELLI, J. (Orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 259-279.

WARDE, M. J.; CARVALHO, M. M. C. de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. In: _____. (Org.). **Contemporaneidade e Educação**: revista semestral de Ciências Sociais e Educação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, p. 9-33, jan./jun. 2000.

Claudia Panizzolo - Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP.
São Paulo | SP | Brasil Contato: claudiapanizzolo@uol.com.br

Artigo recebido em: 30 jul. 2015 e
aprovado em: 2 fev. 2016.