

## EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: UMA APROXIMAÇÃO DO ESTUDO GERACIONAL

Lívia Diana Rocha Magalhães

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

lrochamagalhaes@gmail.com

### RESUMO:

Neste ensaio, procuramos situar a necessidade de estudarmos as experiências que se constituíram ou estão tornando-se verdadeiros processos de aprendizagens como parâmetros evidentes em nossa sociedade, em nossas instituições para que possamos analisar o seu conhecimento do ponto de vista da história. A partir de uma perspectiva dialética, apoiada nos pensamentos de Marx, Thompson, Hobsbawm, Mannheim e Ryder, tomamos como possibilidade de estudo, aquelas abordagens que situam a percepção dessa dinâmica, operacionalizando com categorias analíticas que possibilitam a percepção de uma temporalidade geral, que inclui o tempo biológico, social e histórico, a luz dos estudos sobre as diferentes experiências no tempo, por meio das gerações e da produção de uma memória social, coletiva.

*Palavras-chave:* Educação, História, Memória, Estudo Geracional

### EDUCATION, HISTORY AND MEMORY: AN APPROXIMATION TO THE GENERATIONAL STUDYING

### ABSTRACT:

In this essay, we seek to located the need of studying the experiences which have or are becoming real processes of learning as evident parameters in our society, our institutions so that we can analyse your knowledge from the point of view of the history. From a perspective dialectic, supported in the thoughts of Marx, Thompson, Hobsbawm, Mannheim and Ryder, we took as a possibility of studying, those approaches which located the perception of that dynamic, operationalizing with analytical categories that enable the perception of a general temporality, which includes the biological, social and historical time, the light of studyings on the different experiences in the time, by through the generations and the producing of a social memory, collective.

*Key-words:* Education, History, Memory, Generational Studying

Neste ensaio, procuramos situar que é importante para a História da Educação rastrear as experiências sócio-culturais que se constituíram ou estão tornando-se verdadeiros processos de aprendizagem como parâmetros evidentes em nossa sociedade, em nossas instituições para que possamos historicizar o seu conhecimento.

A historiografia da educação tem realizado muitos estudos, que têm acompanhando as novas abordagens apresentadas desde 1960 sobre os métodos da história e as reflexões teóricas de outras ciências, como alternativa para se pensar e pesquisar a história da educação.

Dentro dessa perspectiva, estão a maior parte dos discursos históricos que reconstrói os espaços, as representações, os sujeitos e os materiais na Educação, tanto dentro dos espaços formais como informais desde os indivíduos até os grupos ou coletividades, no campo das suas relações interpessoais ou sociais, com forte vinculação às abordagens etnometodológicas e à história cultural que, sem dúvida, vem trazendo uma contribuição bastante expressiva para a nossa área.

Nossa dificuldade reside em concordar com essas abordagens, quando estas assumem uma orientação de corte relativista, considerando que estas relações estão separadas das condições objetivas, materiais de uma dada sociedade, que em sua dialética, produz a empiria dessas experiências ou aprendizagens sociais.

Uma vez assumida essa posição e considerando o que aludimos antes, passamos a refletir sobre nossa preocupação central: o “sentido do passado na sociedade e como descrever seus câmbios e transformações”<sup>1</sup> (HOBSBAWM, 1996: 23) sobre a educação, considerando uma sociedade que vem produzindo e aprofundando problemas acumulados no campo social e, ao mesmo tempo, renovando costumes, normas e valores nas instituições básicas como a família, nos sistemas educativos, no papel que tem designado à ciência, às relações de gênero e sexualidade, idade etc.

Considerando que somos conscientes do passado “definido como o período que precede aos acontecimentos que ficou diretamente registrado na memória de qualquer indivíduo como resultado do compartilhamento de vida com pessoas que nos superam em idade”<sup>2</sup> (HOBSBAWM, 1996, p. 23) vamos assumindo a idéia de que nesse processo comparece uma dialética de validação de novas e velhas experiências, a partir de determinados condicionamentos econômicos e sociais, que é inevitável considerar, na abordagem de fenômenos culturais e da sua vigência histórica.

Tudo isto supõe a generalização de que sempre há grupos de idades que viveram distintas experiências, e ao envelhecer, trazem consigo determinadas experiências acumuladas que, de certa forma, são sempre condicionadas às condições conjunturais (econômica, política e culturais) em dado tempo, e que passam a ser continuadas e superadas por outros grupos no processo dialético de novas condições e oportunidades históricas, ao tempo em que estas experiências são compartilhadas, adquiridas e transformadas, pelo processo de transmissão geracional.

---

<sup>1</sup> A tradução do espanhol para o português, é nossa.

<sup>2</sup> A tradução do espanhol para o português, é nossa.

Reportando-nos a Thompson (1963) e à sua capacidade de pensar a história como tempo e particularidades, que se faz, que se constrói, quando trata da formação da classe trabalhadora na Inglaterra, passamos a tomar sua acepção, generalizando-a, para afirmar que a criação de experiências e sua transformação em aprendizagens sociais, em experiências validadas e consentidas, não podem ser separadas do marco de necessidades dos grupos de idade, principalmente em seus anos formativos, e em uma sociedade, cujo estágio de desenvolvimento, está apresentando giros sócio-culturais bastante intensos.

Nesse processo de acúmulo e decomposição contínua dessas experiências supõe que há um processo dialético de validação de novas e velhas experiências, a partir de determinados condicionamentos econômicos e sociais, que é inevitável considerar quando pensamos a educação, sua vinculação com a idade e com os fenômenos culturais e com a história.

Tomando como possibilidade de estudo, aquelas abordagens que situam a percepção coletiva dessa dinâmica, na dialética que contém tempos privados e tempos públicos, todo e parte, portanto, sem dissociá-las dos parâmetros de uma dada sociedade, face as suas conquistas e exigências, e nos apoiando em MARX (1980), para quem a práxis recria o mundo e logo as experiências, como resultado da práxis social; e a Thompson (1981) de que nesta relação estão inclusas as repostas mentais e emocionais dos sujeitos aos acontecimentos; passamos, pois, a operacionalizar com categorias analíticas que incluem a percepção das transformações ou novas configurações culturais em consonância com uma temporalidade geral e de trajetórias vitais, decorrentes de um tempo biológico e social que está suposto e que não pode ser tratado, necessariamente, a partir de uma cronologia, com início e fins convencionais ou de períodos históricos bem determinados.

Nessa perspectiva, buscando o auxílio das teorias tanto no campo da sociologia, da psicologia, como da história, há algum tempo, passamos a recompor um dos primeiros conceitos utilizados para distinguir essas diferentes experiências no tempo. Trata-se do termo geração. O emprego amplo do termo tem sido atribuído às mais diversas situações peculiares vividas pelos grupos de idades no mesmo tempo histórico. É muito comum ouvirmos as pessoas falarem de sua geração, referindo-se a um conjunto de indivíduos que compartilham da mesma idade, quando se expressam sobre as gerações passadas, às novas gerações e às suas gerações, se referindo aos seus coetâneos de forma perfeitamente clara. Como dizem Braungart & Braungart:

Designam-se por aqueles que são da mesma idade, mais ou menos seus discípulos, seus amigos, camaradas. Aqueles se criaram ao mesmo tempo que eles e que dividem as esferas da atividade e da influência, todos os homens de uma geração se sentem ligados pela comunidade de seu ponto de partida, de suas crenças e de seus desejos. Não foram testemunhas dos mesmos acontecimentos? (*apud* MAGALHÃES, 1999, p. 40-41).

O termo geração quase sempre está associado ao "sentimento de pertencer" a um grupo que compartilha de um dado patrimônio cultural, situado em um período da

história. Contudo, esta definição preliminar, ao mesmo tempo em que dá conta de explicar o comportamento humano, também indica várias dificuldades na hora de, analiticamente, pensar-se o comportamento humano através do conceito de geração. Primeiro, podemos ter várias gerações em um mesmo período: as que já existem e as que nascem a cada dia. Então, como delimitar no tempo uma "geração" se, tanto as gerações antecedentes como as sucessivas podem viver na mesma época, a partir de diferentes posições de idade, por exemplo, de 15, 18, 25 anos? Não são testemunhas dos mesmos acontecimentos históricos?

É do conceito de “*coorte*” desenvolvido por Ryder (1965, p.844), desde os anos 60, segundo o qual “pessoas que nascem no interior do mesmo período de tempo e que envelhecem juntas”, que se extrai uma terminologia significativa que permite definir e superar, através de certa convenção, alguns tipos de confusões no tratamento da noção do termo geração.

Sob essa perspectiva, tomamos também como espelho a definição de “*coorte geracional*” subtraída dos conceitos de Ryder (1965) e Mannheim (1993) e, mais freqüentemente, considerando um conjunto de pessoas tendo mais ou menos a mesma idade, mas cujo critério de identificação reside nas experiências históricas comuns das quais elas tiram uma visão comum do mundo, à medida que vão envelhecendo juntas.

Na perspectiva dos estudos acima, determinadas *coortes*, dividem experiências singulares devido às influências das circunstâncias socioconjunturais sobre oportunidades de vida e levam para o seu futuro adulto estas medidas à medida que amadurecem e envelhecem juntas.

Vamos apreendendo desse conceito que cada *coorte* possui uma marca de seqüência de suas condições sociais dificilmente repetidas no comportamento, inclusive, de *coortes* mais recentes, até mesmo nos níveis próximos de idade.

Alguns poucos anos de diferença no ano de nascimento podem ter efeitos importantes. É de Rintala que Braungart e Braungart vão extrair a explicação pertinente, quando escrevem que é muito diferente ter nascido na Europa depois de 1904 ou em 1894. Para os primeiros, o mundo tinha começado a se transformar quando começava sua adolescência em 1919, num mundo de fumaça. Para os segundos, tinha terminado em 1914, separando o tempo precedente, de paz e equilíbrio, por um “delírio de fumaça”. Na visão do autor,

[...] Qualquer europeu nascido depois de 1904 atingiu a adolescência num mundo que ele sabia perigoso e cruel. Pelo contrário, se tivesse nascido, como eu, em 1894, teria visto de repente uma longa fissura exposta no espelho. Depois disso, seu espírito não podia mais escapar da idéia de que o mundo tinha terminado em 1914 e que, para o outro, tinha começado perto de 1919, separando o precedente por um delírio de fumaça e selvageria, à margem do tempo real. (BRAUNGART & BRAUNGART, *apud* MAGALHÃES, 1999, p. 62).

Assim, as condições e os acontecimentos sócio-econômicos, no seu processo mutante, interferem e são coletivamente acompanhados e compartilhados por um

conjunto de coetâneos que compõe a *coorte* geracional, desde o nascimento até a tumba que “é portadora de suas próprias características singulares, diferencialmente adquiridas sob determinadas conjunturas históricas”. (CALVO, 1989, p. 213).

Agregando-se a esses os estudos da Psicologia Social, formamos a consideração de que são aquelas experiências adquiridas durante os anos de juventude, nos anos formativos que mais integram tais experiências no sistema normativo geral de uma *coorte* geracional e estas tendem a persistir ao longo de toda a vida.

Depreendemos que as peculiaridades, a natureza das exigências formativas e as aprendizagens sociais de uma geração dependem das oportunidades e condições sociais e históricas em que foram socializadas, sobretudo, daquelas experiências adquiridas nos anos formativos, o que significa dizer que a história reflete em sua própria experiência, um fundo comum e experiências compartilhadas por sujeitos sociais vivos, que se convertem em uma espécie de aprendizagem coletiva e, de certa forma, uma reprodução social de fenômenos estruturais, que alcançam a “memória coletiva” e nos coloca diante de uma biografia de grupos de idade, que se torna criadora de experiências e aprendizagens sociais que operam o presente, tornando inevitável a temporalização de suas vivências.

E aqui encontramos-nos com outro conceito, o de memória. Primeiro, recorremos a Vigotski (1991-1993), que nos anos trinta, já nos ensinava sobre a dimensão social da memória. Depois, com Halbwachs (1990) na sua concepção de “Memória coletiva ou de grupo” e de uma “Memória histórica” geral, ou seja, como uma especificação temporal da memória coletiva.

Retomando a Halbwachs (1990), de que há um processo de recordação que está além do indivíduo, que é impessoal, correspondente a uma sociedade globalmente referida, que o indivíduo participa, segundo determinados interesses, sob condições parciais, ou não, se torna importante a sua formulação de que os conteúdos da memória contém sempre um reflexo da realidade social e da realidade temporal, que desempenha um papel importante no processo de transmissão social das experiências e da sua significação como aprendizagem. Sem entrarmos aqui nas discussões sobre a origem de sua filiação estruturalista de base durkheiminiana, para o que aludimos aqui.

Portanto, a alusão ao tema da memória, se torna fundamental para a discussão sobre os processos e contextos de socialização de experiências, de aprendizagens, cujas relações se sintetizam por meio da Educação. Aqui a memória comparece como uma importante fonte de ligação entre o passado e o presente, ou seja, da racionalização temporalizada das experiências. Portanto, como toda fonte, pode estar ideologicamente formada, carecendo de ser analisada. Isto nos obriga a anunciar, embora não tenhamos condição de aqui adentrar na distinção entre História e Memória, que a história em sua autonomia, pode não coincidir necessariamente com a memória, ou seja, há de se pensar que nesta relação há sempre que se discutir o tema da “consciência”.

Passamos a operacionalizar como outra categoria a de “memória geracional”, que vem sendo tratada por Shuman e Scott (1989), Aróstegui (1998), dentre outros,

considerando o enfoque da memória, a experiencial, que acaba envolvendo relação entre a visão de mundo de indivíduos e grupos sobre um determinado tempo.

Considerando que as experiências históricas, transformam-se em cultura, ou seja, em práticas e pautas que condicionam a ação social, e que por sua vez, estas estruturas geram outra produção humana inseparável de toda essa realidade - a Educação -, nos interessa saber sobre os processos formativos de concepções, discernimentos, visões de mundo e como estas realidades sociais historicamente situadas e inseparáveis dos seus condicionamentos humanos, continuam formando e fazendo sua ingerência sobre o presente e também sobre o futuro, o que nos reconduz à nossa preocupação central, da necessidade de a história da educação rastrear a natureza e a qualidade das experiências que estão sendo validadas, transformadas, objetivadas em aprendizagens sociais, a partir do que já sucedeu no passado e de sua dialética histórica no processo de convivência e transmissão geracional, para entendermos como tais fenômenos estão chegando ao estatuto de fenômeno histórico. Como ressalta Hobsbawm, “podemos fazer ao presente qualquer pergunta que seja possível responder, se bem que quando chegar a resposta e se tomar nota dela, a rigor já pertencerá ao passado, o presente e o futuro formam um contínuo.” (1981, p.52-53)<sup>3</sup>.

Enfim, estamos cada vez mais desafiados a pensar a história e a educação, quando observamos a natureza das experiências que estão dando organização e sentido à nossa sociedade, à nossa educação e à nossa escola, em sua dimensão temporal, contextual, mediatizada por uma temporalidade objetivada pela historicização de simultaneidades de experiências adquiridas em um tempo: diacrônico e sincrônico, social e histórico, como, também, observamos o quanto tem sido imprescindível a incorporação de territórios científicos de vários matizes científicos para ampliar a nossa escala de observação sobre o pensar como determinados fenômenos estão se constituindo como problema, no caso, da educação e o que pode ser fonte para a sua história.

## REFERÊNCIAS:

ARÓSTEGUI, J. **Identidad, mundialización e “historización de la experiencia**. Madrid: Hispania LVIII, 1998.

CALVO, G. Participación laboral de la mujer, natalidad y tamaño de cohortes. **Revista de Investigaciones Sociológicas**. Madrid, n. 47, 1989.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, E. J. Com la vista puesta em el mañana: la historia y el futuro. In: **Sobre la historia**. Barcelona: Crítica, 1981.

MAGALHÃES, L.D.R. **A trajetória das gerações brasileiras nascidas entre 1926 e 1975: um perfil sociodemográfico**. Campinas/SP, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

---

<sup>3</sup> A tradução do espanhol para o português, é nossa.

MANNHEIM, K. **El problema de las generaciones.** Revista de Investigación Sociológica. Madrid, n.62, 1993.

MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** Lisboa: Avante, 1980.

RYDER, N. B. The cohort in the study of social change. In: **American Sociological Review.** n.6, p. 843-961.1965.

SHUMAN, H & SCOTT, J. Generations and collective memory. In: **American Sociological Review,** 1989.

THOMPSON, E. P. **La formación de la clase obrera em Inglaterra.** Barcelona, Crítica, 1963.

VIGOTSKI, L. **Obras escolhidas.** Madrid: Visor, 1991-1993. v. 2.

Artigo recebido em: 15/ 12/2007

Aprovado para publicação em: 15/01/2007