

UM DIÁLOGO ENTRE NORBERT ELIAS E MICHEL DE CERTEAU: análise das “práticas figuradas” em produções acadêmicas como produtoras de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário

A DIALOGUE BETWEEN NORBERT ELIAS AND MICHEL DE CERTEAU: analysis of “figurative practices” in academic productions as producers of a historiographic discourse on secondary education

Fernando Vendrame Menezes

Gerência do Ensino Fundamental e Médio, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED - Campo Grande, MS
E-mail: prof.fernandovendrame@gmail.com

Introdução

Para a constituição da argumentação proposta neste texto, partimos da existência de uma produção acadêmica¹ que, a partir de diferentes objetos e enfoques metodológicos, analisou diferentes aspectos ligados ao processo de instalação, implementação e/ou consolidação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Ao mesmo tempo, consideramos que elementos tácitos à dinâmica que determinou a produção destas teses e dissertações influenciaram na escrita de uma historiografia sobre o ensino secundário. Ao procedermos a análise destes elementos, identificamos indícios e vestígios (GINZBURG, 1989) de práticas que entendemos como táticas e estratégias de ocupação de um lugar social (CERTEAU, 1998). Neste contexto, constituímos como instrumento conceitual de nosso estudo as “práticas figuradas”.

¹ Tais produções acadêmicas constituem-se de teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2004 e 2015.

O nosso foco aqui será menos apontar as características da implementação do ensino secundário nas duas cidades ou os aportes historiográficos que permitem um entendimento sobre este processo e mais indicar os vestígios e indícios que consideramos como constitutivos de “práticas figuradas”, que dão sentido à produção de uma determinada escrita sobre a forma como instituiu-se em Belo Horizonte e Campo Grande esta etapa da educação escolar.

A nossa argumentação será no sentido de que existe uma dinâmica própria à produção do conhecimento no espaço acadêmico que influencia em elementos como a definição dos objetos de pesquisa, a seleção das fontes, a delimitação do referencial teórico-metodológico, entre outros. Esta dinâmica foi entendida como a parte prática de um complexo conjunto de relações multidimensionais que os indivíduos estabelecem neste espaço social como forma ocupar ou manter sua posição neste espaço (ELIAS, 1994; 2006).

Para sustentar está argumentação, dividimos o texto em duas partes. Na primeira, indicamos como constituímos o conceito de “práticas figuradas” e, na segunda, a apontamos os elementos que identificamos como vestígios destas práticas figuradas e sua relação com a produção de uma determinada escrita sobre o ensino secundário. Por fim, apresentamos alguns apontamentos finais sobre esse nosso estudo.

Os conceitos de prática e figuração social e a constituição das “práticas figuradas”

O que denominamos de “práticas figuradas” corresponde ao entrelaçamento, integração e interação dos conceitos de práticas de Michel de Certeau e, de figuração de Norbert Elias, advindos dos campos da História e da Sociologia, respectivamente. Estes conceitos são apreendidos, aqui, como recursos teórico-metodológicos condutores da apreensão dos vestígios, que conferem certa especificidade à forma como o ensino secundário foi incorporado aos processos sociais da escolarização secundária.

Na definição dos conceitos de prática e figuração, distinguimos como as “práticas figuradas” operaram como recurso conceitual nas análises que desenvolvemos sobre o ensino secundário.

Na acepção de Michel de Certeau, as práticas sociais são, grosso modo, um conjunto de estratégias e táticas que se estabelecem no jogo de relações de forças entre fortes e fracos (CERTEAU, 1998). Contudo, esta definição, que parece simples, traz subjacente uma complexa teorização empreendida pelo autor, no sentido de desenvolver um entendimento das relações culturais e dos mecanismos de controle e resistência empregados por diferentes indivíduos (ou grupos sociais) no âmbito de uma determinada sociedade.

Para delimitar quais estratégias e táticas tornam-se um exercício conceitual definidor da prática, o autor apreende como estratégia o

cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar suscetível* de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças [...] (CERTEAU, 1998, p. 99, grifos do autor).

A estratégia tem como elemento definidor de uma ação social a submissão do tempo pelo espaço, isto é, o “próprio” de Certeau é um ser em si, e ao mesmo tempo uma alteridade sobre o outro, que se impõe na busca pela conservação de determinadas relações de poder. Neste sentido, as estratégias são objetiváveis em espaços sociais que que instauram relações de força e dominação (política, econômica e cultural).

Diante disso, as estratégias são conservadoras, estáticas, querem a manutenção do imobilismo social – o que não significa que se mantenham atemporais e afeitas a uma estagnação paralisante das estruturas sociais, que não se reinventem, não busquem formas de aperfeiçoar, aprofundar e escamotear suas formas de controle (sejam elas institucionalizadas ou simbólicas).

Os termos ‘estático’ e ‘imobilismo’ são aqui empregados no sentido de denotar uma busca pela manutenção, por determinados grupos sociais, das relações de poder já estabelecidas na sociedade e das quais são beneficiários.

Por outro lado, as táticas são definidas como:

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se

manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”. (CERTEAU, 1998, p.100).

As táticas se impõem como contraponto às estratégias, dessa forma, são determinadas por uma “ausência de poder”, constituindo-se numa “arte do fraco” (CERTEAU, 1998, p.101, grifos do autor). A tática não tem lugar, não tem espaço, opera com o tempo e no tempo, desenvolvendo formas de resistir à imposição estratégica do forte, ou seja, das formas objetivadas de dominação.

Dito de outro modo, as táticas são inventivas, dinâmicas, revolucionárias, pois querem incorporar e subverter o espaço das estratégias. Como arte do fraco, recria os espaços que lhes são negados, (re)apropriando-se deles, constituindo uma lógica inversa de fazer-se nas ações cotidianas no lugar do “outro”.

Como síntese da relação dialética existente entre estratégias e táticas, é possível indicar que “as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (CERTEAU, 1998, p.102, grifos do autor).

Ao considerar as táticas como resistência inventiva e criativa às imposições de força desigual no jogo das relações de poder, Certeau considera como campo de atuação destas táticas as diferentes formas de agir, usar, vestir, cozinar que os indivíduos empregam em suas atividades ordinárias. É neste sentido que o autor associa as práticas cotidianas ao conjunto de táticas desenvolvidas em diferentes aspectos, sentidos e momentos do fazer diário como resistência inventiva às imposições estratégicas.

Contudo, é preciso estar atento ao fato de que estas práticas cotidianas não são sinônimas de rotina, de alguma coisa realizada mecânica e instintivamente. Tais práticas são acima de tudo culturais, uma vez que se realizam por meio de ações inconscientes, mediatisadas pelos elementos linguísticos e discursivos, *hábitus* incorporados, representações (re)significadas que os indivíduos trazem como constitutivos do grupo social a que pertencem.

Por serem culturais, as práticas cotidianas também possuem uma dimensão histórica. Sentido pelo qual entendemos a afirmação de que “o estudo de algumas práticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o hori-

zonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir" (CERTEAU, 1998, p.105).

Acresce-se a esse cenário teórico, conceitual e metodológico o conceito de figuração social de Norbert Elias, uma vez que permite entender a relação entre indivíduo e sociedade. Na sua acepção, esta relação é reciprocamente determinada e determinante de complexos processos sociais que definem, numa perspectiva de longa duração, a direção das diferentes sociedades humanas (ELIAS, 1994a).

No caso da sociedade ocidental, sobretudo a partir da transição do período medieval para o moderno, ou seja, entre os séculos XV e XVI, a direção tem sido a de constituição de um processo de autocontrole dos *hábitus* sociais, ao qual denomina de processo civilizador (ELIAS, 1994b).

O conjunto teórico-conceitual empregado por Elias nas análises sobre/do/para processo civilizador e, por conseguinte, das relações entre indivíduo e sociedade, ancora-se nos conceitos de figuração, processo social e civilização. Contudo, é na inter-relação entre estes conceitos que extrai o sentido civilizacional da sociedade ocidental.

A aplicação de tais conceitos não efetua análise apenas da sociedade ocidental moderna, pois são meta-conceitos que permitem visualizar, sem perder de vista o fator processual da longa duração, a direção de diferentes sociedades em diferentes períodos históricos.

Neste sentido, tais conceitos não são estáticos, ao contrário, visam captar o sentido maleável e sinuoso das ações humanas (individuais e/ou coletivas), portanto, dos nexos que se estabelecem entre eles é que se torna possível apreender o dinamismo das relações sociais, que os indivíduos estabelecem no interior da sociedade em que estão inseridos.

Ao mesmo tempo, o estudo das figurações e processos sociais permite apreender os nexos entre as disposições micro (ou seja, no âmbito dos indivíduos) e macro (no âmbito da sociedade). Nexos estes que são, para Elias, sempre reciprocamente determinantes e determinados, estruturantes e estruturados, nas/das/pelas relações sociais.

Entendemos com isso, que o conceito de figuração nos permite, assim como para Elias, escapar das dicotomizações que opõem indivíduo e socieda-

de. Neste sentido, indivíduo e sociedade são entendidos numa função relacional, pois

cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de dependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal. E aí reside o verdadeiro problema: em cada associação de seres humanos, esse contexto funcional tem uma estrutura muito específica. Numa tribo de criadores nômade de gado, ela é diferente da que existe numa tribo de lavradores; numa sociedade feudal de guerreiros, é diferente da existente na sociedade industrial de nossos dias e, acima disso tudo, é diferente nas diferentes comunidades nacionais da própria sociedade industrial. Entretanto esse arcabouço básico de funções interdependentes, cuja estrutura e padrão conferem a uma sociedade seu caráter específico, não é criação de indivíduos particulares, pois cada indivíduo, mesmo o mais poderoso, mesmo o chefe tribal, o monarca absolutista ou o ditador, faz parte dele, é representante de uma função que só é formada e mantida em relação a outras funções, as quais só podem ser entendidas em termos da estrutura específica e das tensões específicas desse contexto total. (ELIAS, 1994a, p.23).

É justamente desta plasticidade das relações que os indivíduos estabelecem entre si o que o conceito de figuração pretende dar conta.

o convívio dos seres humanos em sociedade tem sempre [...] uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. Os seres humanos, em função de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas (ELIAS, 2006, p.26).

A figuração, destarte, constitui uma operação conceitual que possibilita dar inteligibilidade aos laços de interdependência que os indivíduos e grupos sociais constituem e que, no transcorrer do processo social os unem, separam e/ou hierarquizam. Estas cadeias de recíproca dependência tornam-se mais complexas e elaboradas conforme a divisão social do trabalho também se complexifica e se aprofunda. (ELIAS, 1994a)

Uma escola pode ser uma figuração (assim como uma empresa, um Estado-nação ou uma família). As interdependências mútuas é que definem a especificidade e o nível de complexidade das figurações que os indivíduos

e/ou grupos sociais estabelecem entre si. Da mesma forma, por exprimir os nexos de interdependências entre indivíduos e/ou grupos sociais, as figurações são dotadas de variadas tensões e estão em constante mudança.

Articulando as proposições de Michel de Certeau e Norbert Elias, constituímos nosso entendimento de práticas figuradas como um conjunto de ações que os indivíduos e/ou grupos sociais estabelecem, de forma relacional e multidimensional, em um contexto específico. O processo de escolarização secundária pode ser assim entendido como um meio para o desenvolvimento de práticas figuradas, pois no interior do espaço escolar constituem-se diferentes territórios onde os indivíduos adotam múltiplas táticas, no sentido de ocupar um espaço que lhes é socialmente negado, ou imporem variadas estratégias para manter sua posição social. Desta forma, tem-se uma dinâmica de interdependências e tensões entre estes indivíduos, num jogo complexo de disputa por poder.

A produção historiográfica em dissertações e teses como prática figurada

Tomamos como referência a produção de uma historiografia sobre o ensino secundário, a partir das dissertações e teses, constituídas em expressões singulares de “práticas figuradas” daqueles que as produziram e das relações que estabeleceram no interior da comunidade epistêmica de pertencimento.

Seguindo este entendimento, desenvolvemos a hipótese de que nestas produções acadêmicas, a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário, estava relacionada às práticas figuradas, que os pesquisadores-produtores estabeleceram no interior dos grupos a que pertenciam, a partir de três argumentações:

- 1) a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em Educação da UFMS e UFMG, entendida como estratégias para delimitar o pertencimento a uma comunidade acadêmica e como figurações sociais determinadas e determinantes da ação dos indivíduos pertencentes a essa comunidade;
- 2) a construção de um discurso historiográfico relacionado ao conjunto de estratégias e figurações que os indivíduos, membros de um grupo², adota-

² Limitando aqui o entendimento de grupo como os membros de uma determinada comunidade científica, identificada com um programa, seja em forma de linha de pesquisa, grupo de pesquisa,

ram, individual ou coletivamente, como forma de estabelecer as relações e determinar a posição no interior deste grupo e;

3) a adoção e apropriação de uma historiografia já consolidada, que impôs um sentido interpretativo específico ao ensino secundário, entendida como tática dos autores das teses e dissertações analisadas como forma de demarcar seu pertencimento a este grupo.

De início, reconhecemos, em acordo com Elias (2006), que as figurações são elementos constitutivos das relações sociais entre os indivíduos que se caracterizam pela sua flexibilidade, permitindo a formação de diferentes e variadas modalidades associativas transitórias entre os indivíduos, conforme seus interesses estéticos, ações, ocupações espaciais, laços familiares e vínculos profissionais, entre tantos outros.

As relações figuradas tornaram-se parte do contexto amplo de uma sociedade, como a corte da França absolutista do século XVII, ou de uma pequena cidade industrial inglesa da segunda metade do século XIX, até situações mais específicas, como em relações familiares, religiosas, no interior de uma empresa, ou de uma universidade. Cada figuração cria/estabelece suas próprias relações de poder, com base em critérios ou condições específicas a elas (ELIAS, 2001). Neste sentido,

há que se pensar em cadeias de interdependência que articulam as pessoas em configurações, nas quais todos dependem dos outros em relações funcionais, nas quais alguns têm maior poder do que outros, num equilíbrio processual – que se transforma, não é estático (SAMPAIO; GALIAN ,2016, p.151).

Esta relação de poder, este equilíbrio tenso, e ao mesmo tempo desigual e mutável, de forças, estabelecida no interior de cada figuração abordada nessa etapa do texto, se constituíram como formas materializadas das figurações estabelecidas nas relações entre os produtores das dissertações e teses, as universidades e o campo de pesquisa a que estavam vinculados, sendo, assim, uma expressão destas figurações.

Ao mesmo tempo, as táticas e estratégias propostas por Certeau (1998) nos possibilitaram registrar a dimensão de que havia, na produção das teses e

membros de um projeto de pesquisa, pesquisadores de temáticas comuns, etc, constituindo assim um grupo social com especificidades determinadas.

dissertações, um jogo social que impôs uma relação de forças entre seus agentes produtores. Relação essa expressada nas práticas figuradas estabelecidas como forças desiguais de poder, formadas a partir das posições distintas que os pesquisadores (polarizados, talvez, na condição de orientadores e orientados) ocupavam no campo social em que estabeleceu suas configurações.

Como relação interdependente e funcional entre indivíduos, em que havia uma correlação desigual de forças, apreendemos as dissertações e teses como estratégias e táticas (CERTEAU, 1998) dos indivíduos, visando manter (estratégias) ou alterar (táticas) sua posição no jogo social de que participam.

Assim, consideramos que se constituíram em estratégias e táticas de ocupação e demarcação de um espaço, isto é, do lugar que os pesquisadores, seus grupos de estudo, as linhas de pesquisa e os programas de pós-graduação a que estavam vinculados ocupavam no interior do campo da História da Educação.

Estratégias, circunscritas aos programas de pós-graduação, suas linhas de pesquisa, os grupos de estudos e pesquisas a elas vinculados, bem como toda a produção que coletivamente daí derivam (teses, dissertações, publicações em períodos e eventos, livros e capítulos de livros, entre outros). Essas tomam forma num espaço já ocupado e demarcado pelos membros participantes destes programas, linhas e grupos, no contexto maior das configurações sociais estabelecidas no campo da História da Educação.

Individualmente, cada tese ou dissertação, integraram uma tática de seu produtor para ocupar, ou inserir-se, neste mesmo espaço. Ao constituir-se como tática de seus produtores, inscreveram-se na condição de um não-lugar (CERTEAU, 1998), ou seja, operaram num tempo desprovido de espaço, ao passo que se inseriram, ou ocuparam, um espaço que ainda não era o seu.

Neste sentido, identificamos táticas para referir-se a um lugar, que ainda não era o seu, validadas no/pelo lugar do outro como forma de participar do jogo social próprio àquele conjunto de práticas figuradas. Citar ou referenciar em seus textos, que fazem parte de determinado grupo de estudos e pesquisas, ou mencionar a ligação com determinada linha de pesquisa, entendemos como uma expressão dessa apropriação do lugar do outro.

Consoante a esse entendimento, a dissertação de Arantes (2013) informava que seu objeto de investigação tomou forma nas investigações “desen-

volvidas pelo grupo de pesquisa do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF/UFMG)" (p.14) e dos estudos do Projeto "Coleção História Oral: Memórias de Esportes e Ruas de Rekreio (1940-1980)", com a participação do grupo de pesquisadores do CEMEG/UFMG, 2010-2011 (p.14).

Na mesma direção, um espaço a ocupar, como tática de participação das configurações próprias a um campo acadêmico específico, identificamos o seguinte depoimento:

Tornei-me aluna especial no ano de 2005 na linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Mestrado em Educação da UFMS e cursei duas disciplinas: "Escola, Língua e Cultura", no primeiro semestre, e "Pesquisa sobre escola: perspectivas históricas e sociológicas", no segundo. As aulas e trabalhos realizados nas disciplinas me colocaram em contato com a literatura no campo da História da Educação, permitindo, assim, definir meu objeto de pesquisa. Também nesse período, conheci o projeto intitulado "Tempo de Cidade, Lugar de Escola, que tinha como objetivo comparar a cultura escolar de instituições escolares exemplares. (OLIVEIRA, 2009, p.19).

Ao referir-se as linhas de pesquisa, grupos de estudo e/ou projetos de pesquisa, estes indivíduos buscavam inserir-se num espaço já constituído, já demarcado, que, porém, ainda não era o seu. A esta busca definimos como uma forma de prática figurada, no sentido de que seus agentes desenvolviam um conjunto de táticas que os inseriram no contexto de configurações próprias ao lugar social que buscavam participar.

Dessa forma, entendemos que "a tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto" (CERTEAU, 1998, p.100)

Precisar o ponto de confluência destas práticas figuradas tornava-se difícil pois, conforme Elias (1994), embora existisse uma "dependência funcional" (p.20) entre os indivíduos, tal dependência era conjugada numa cadeia variável e mutável de relações que os indivíduos estabeleceram entre si.

Contudo, recorrendo ao conceito de operação historiográfica (CERTAU, 2010) consideramos possível localizar os indícios de regularidades funcionais, que apontavam na direção das práticas figuradas, que permearam a elaboração de um discurso historiográfico determinado sobre o ensino secundário.

No cerne do entendimento destas relações funcionais estava o fato de que eram produtoras de diferentes formas de tensões.

Essas tensões começam a se produzir, para expor a questão em termos muito genéricos, em determinado estágio da divisão das funções, quando algumas pessoas ou grupos conquistam um monopólio hereditário dos bens e dos valores sociais de que outras pessoas dependem, seja para sua subsistência, seja para protegerem ou efetivarem sua vida social. (ELIAS, 1994, p.36).

Para esta análise específica, tal tensão originava-se no grau de complexidade da produção acadêmica e no nível de exigências impostas aos produtores do conhecimento, que por sua vez impunha o estabelecimento de figurações próprias a este campo.

Conforme indicam Sampaio e Galian (2016, p.144), a sociologia elisiana concebe que “o conhecimento se expressa por representações simbólicas que evidenciam diferentes níveis de síntese”. Assim, havia para Elias uma diferenciação na forma como as diferentes sociedades produziram e transmitiram, por meio dos símbolos e da linguagem, este conhecimento às gerações futuras. Da mesma forma, diferentes indivíduos, numa dada figuração, como neste caso da relação entre membros de uma comunidade acadêmica, possuíam níveis distintos de conhecimento, resultado de seu processo de formação.

Em suas obras (ELIAS, 1994; 2008), o autor dedicou-se a discutir os mecanismos próprios a produção do conhecimento científico e como este se relacionava ao processo de desenvolvimento civilizador da sociedade ocidental, indicando o caráter processual e relacional desta produção.

Para este momento, e para os propósitos deste estudo, não nos detivemos sobre esta questão, contudo, como discutimos um elemento específico relativo à um determinado tipo de produção do conhecimento, entendemos que no interior dos espaços onde se deu a produção deste conhecimento (ou seja, o espaço acadêmico), estabeleceu-se um conjunto de práticas figuradas próprias a este espaço e a posição que os indivíduos ocupavam nele.

Neste sentido, as relações funcionais que marcavam as práticas figuradas neste espaço estão subentendidas na existência de tensões que se originavam nas posições distintas e nas relações assimétricas de poder que advinham destas posições.

Ao pensarmos a constituição dos objetos de pesquisa das produções acadêmicas analisadas, apreendemos o estabelecimento tácito de uma correlação desigual de forças entre orientadores e orientandos.

A síntese de conhecimento produzida por aquele que já ocupava um espaço delimitado no lugar social da academia, a sua posição institucional no interior da academia e a qualificação de sua produção de conhecimento o autorizavam a falar de um patamar hierárquico superior aos que estavam, ainda, estabelecendo táticas de inserção neste espaço.

Associado ao nível de síntese do conhecimento, tivemos também o tempo de pertencimento àquela figuração, o que determinou um posicionamento hierárquico distinto nas relações sociais ali constituídas. Para Elias (2000, p.168-170) o tempo de pertencimento a uma configuração define uma posição hierárquica superior nas relações de poder dentro de uma dada figuração; os indivíduos mais “velhos” (não no sentido etário, mas de inserção/participação na figuração) já internalizaram melhor os códigos de pertencimento a figuração.

Assim, àquele que se inseriu como membro participante de um programa de pós-graduação, de uma linha de pesquisa e/ou de um grupo de estudos, restava a aceitação, ao menos em princípio, das regras já definidas no conjunto das figurações que delimitavam a ação e a relação entre os indivíduos naquela figuração. Ao aceitar esta condição, estabeleceu-se uma tensão de força permanente e desigual, que entendemos como prática figurada, pois inscrita tanto como a constituição de figurações específicas ao espaço acadêmico quanto como estratégias e táticas, que os indivíduos estabelecedores destas figurações desenvolveram a partir do lugar que ocupavam, ou que ainda buscavam ocupar.

Ao mesmo tempo, as relações funcionais estavam também caracterizadas, (conforme análises mais adiante), na necessidade tática de alguns indivíduos incorporarem em sua produção um discurso já consagrado e uma historiografia já consolidada sobre o ensino secundário, como forma de mover o pêndulo que desequilibrava a balança dentro do campo social de que participaram.

No âmbito das relações figuradas no espaço acadêmico, grupos de indivíduos se caracterizavam por ocupar posições privilegiadas, em função do prestígio e reconhecimento social alcançado por sua produção. Ao mesmo tempo, neste mesmo espaço, outros indivíduos, ainda, buscavam valer-se de táticas para inserir-se no grupo social e demarcarem sua posição neste espaço acadêmico.

Desta forma, essas figurações encontravam-se marcadas por relações de-siguais de forças entre os indivíduos que as estabeleciam. Neste sentido,

Quando, por exemplo, o poder social de pessoas ou grupos de uma mesma área social é excepcionalmente desigual, quando grupos socialmente fracos e de posição subalterna, sem oportunidades significativas de melhorar sua posição, são pareados com outros que detêm o controle monopolista de oportunidades muito maiores de poder social, os membros dos grupos fracos contam com uma margem excepcionalmente reduzida de decisão individual. (ELIAS, 1994, p.42).

No limite desta margem reduzida de ação individual, apreendemos na constituição das teses e dissertações as táticas de seus produtores para estabelecerem suas figurações e, assim, como elementos constitutivos das práticas figuradas daqueles que as produziram. Esta margem reduzida referiu-se aos condicionamentos e limites impostos, por exemplo, à definição dos objetos de pesquisa, das escolhas metodológicas e/ou das fontes documentais. Como dito anteriormente, a existência de um conjunto de relações funcionais marcadas por uma correlação desigual de forças no interior do campo social em que se produziam as teses e dissertações delimitava a ação dos indivíduos.

Nesta direção, conforme Chartier (2001, p.13), “Elias coloca como centrais as redes de dependência recíprocas, que fazem com que cada ação individual dependa de uma série de outras”.

Ao localizar sua produção no interior de uma linha de pesquisa ou de um grupo de estudo, os produtores estavam não só utilizando uma tática de ocupação de um não-lugar, conforme afirmamos anteriormente, mas também nos deixando um vestígio dos limites de sua margem reduzida de ação individual, isto é, não tinham total autonomia na definição do objeto e dos referenciais teórico-metodológicos, entre outros, pois estavam submetidos a essa correlação de forças existente no espaço acadêmico.

Rocha (2007, p.13), ao justificar a escolha da escola Maria Constança como lócus da sua pesquisa informou que:

A escolha por esta instituição deve-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, do Programa de Mestrado em Educação da UFMS, por meio da Pesquisa intitulada “Tempo de Cidade – Lugar de Escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de modernização das cidades brasileiras (1880 – 1970).

Também Viana (2004, p.12) vinculou o objeto de sua pesquisa ao projeto

“Cenas Urbanas”, orientado pela professora Regina Helena Alves da Silva, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade-GRIS, vinculado ao departamento de Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, durante o ano de 2001. Nesse período, o GRIS realizava o projeto “Narrativas do Cotidiano: na mídia, na rua” sob coordenação da professora Vera Regina Veiga França, do qual era parte integrante o subgrupo “Cenas Urbanas”.

Estes dois excertos exemplificaram a margem reduzida de ação, ao mesmo tempo, que delimitadores da liberdade de autonomia dos indivíduos nas suas figurações no interior do campo social acadêmico. Dito isto, restava-nos indicar os vestígios que sustentavam a hipótese aqui apresentada. Para tanto, estas produções acadêmicas foram apreendidas como operações historiográficas (CERTEAU, 2010) produzidas a partir da incorporação de outras historiografias.

Ao operar com uma historiografia já estabelecida, com um lugar social definido, uma prática consolidada e uma escrita caracterizada por elementos discursivos específicos, as produções acadêmicas inseriram-se como elementos de práticas figuradas em que os produtores adotaram como tática para estabelecer as figurações próprias ao espaço social de que participavam.

Era do lugar social de origem das produções acadêmicas que identificamos os primeiros vestígios que as determinaram como práticas figuradas. Este lugar, com suas determinações próprias, condicionou os caminhos a serem percorridos por seus produtores, pois era em função dele “que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 2010, p.67).

Para Certeau (2010, p.70), o lugar social vincula-se a uma instituição social de produção de um saber científico específico, conferindo-lhe estabilidade diante do cenário amplo e do jogo de disputas por espaço e poder dentro do campo acadêmico. Dessa forma, as produções acadêmicas analisadas se inseriam em dois lugares sociais específicos (os respectivos programas de pós-graduação em Educação da UFMS e da UFMG) que, por sua condição institucional, pela linha teórica das respectivas linhas de pesquisa, condicionaram as temáticas, os métodos, as questões, os documentos e a produção de um discurso historiográfico sobre seus objetos de pesquisa.

Vincular-se a essa condição institucionalizada, que determinava a pesquisa era, a nosso ver, uma aceitação tácita de um conjunto de regras implícitas que determinavam o percurso da pesquisa e do próprio pesquisador. Aceitar estas regras era uma primeira tática daqueles que produziram as teses e dissertações, no sentido de que, para sua lógica, não tendo um lugar ocupado no espaço acadêmico, precisavam valer-se do espaço do outro, de um espaço já constituído e demarcado.

Participar das regras do lugar social, que condicionava sua pesquisa era uma tática de ocupação de um lugar que estabelecia, ao mesmo tempo, a constituição de um conjunto de condições que determinava a constituição das práticas figuradas aqui analisadas.

Outro elemento característico da operação historiográfica proposta por Certeau seria o estabelecimento de uma prática, entendida como a técnica empregada no trato com o repertório documental. Para o autor,

em história, tudo começa com gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em produzir tais documentos [...]. (CERTEAU, 2010, p.81, grifos do autor).

Na acepção do autor, a ação de recolher, separar, reorganizar e resignificar os documentos, transformando-os em fontes, era um “gesto fundador, representado pela combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas” (CERTEAU, 2010, p.82). Estabelecer as fontes significava redistribuir os momentos da pesquisa (p.85).

Este procedimento técnico e inerente ao ato de pesquisar era o elemento definidor do sentido da investigação. As fontes iriam mediar de forma direta e objetiva a relação entre o investigador e o seu objeto, no interior do lugar social em que se inseriam.

A partir da consideração desta relação entre o pesquisador e suas fontes indicamos que nas produções acadêmicas em tela, havia uma similaridade das fontes documentais constituídas. Em nossas análises organizamos as fontes citadas e referenciadas em seus textos em três grupos:

1: documentos internos das escolas (Atas, Portarias internas, boletins, pontos de provas, fichas cadastrais de professores e alunos, regimento interno, entre outros);

2: documentos externos as escolas (relatórios de diretores escolares, de inspetores escolares, mensagens emitidas por membros da administração pública, como governadores, deputados e senadores) e

3: legislações e reformas educativas em âmbito nacional ou estadual. Neste último grupo, as legislações e reformas eram sempre referenciadas a partir de algum interprete, ou seja, de algum outro autor que já as tivesse analisado e não analisadas diretamente pelos autores das produções acadêmicas.

Não desconsideramos que tal similaridade estava relacionada à natureza do objeto. Contudo, o que nos apareceu como vestígio das práticas figuradas – assim como no caso da ocupação do lugar social – foi a recorrência que também estava ligada a uma tática de incorporação dos elementos de uma produção historiográfica já estabelecida, com seu lugar social e suas práticas já constituídas, visando a inserção de seus produtores num espaço já ocupado.

Dito de outra forma, os programas de pós-graduação, em que as teses e dissertações foram produzidas, eram possuidores de agendas de pesquisa definidas, linhas de pesquisa constituídas por pesquisadores consolidados no campo acadêmico, com objetos de pesquisa delimitados. A partir deste lugar social, os objetos de pesquisa eram constituídos na órbita destes programas e das linhas de pesquisa, indicando uma coerência textual afinada à linha de pesquisa. Coerência marcada pela similaridade dos objetos e das fontes.

Ao identificarmos a existência do que chamamos de coerência textual entre estas produções acadêmicas, inserimos o terceiro elemento da operação historiográfica de Certeau, a escrita de um discurso historiográfico.

De fato, a escrita histórica – ou historiadora – permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”; ela é didática e magistral. (CERTEAU, 2010, p.95).

Existiu nesta constituição do discurso historiográfico uma lógica narrativa, que pretendeu imputar-lhe um estatuto de veracidade que perpassou a narração, que organizou o sentido do texto, à semantização, que constrói o nexo que dá sentido ao texto (CERTEAU, 2010, p.100-101).

A construção do discurso historiográfico era também um condicionamento do lugar social e da prática investigativa e, neste sentido, constituiu-se

como um elemento a mais no conjunto das práticas figuradas. Ao construir sua lógica discursiva, as produções acadêmicas incorporavam outro discurso já construído e sedimentado no campo da História da Educação sobre o ensino secundário. O discurso do outro se tornava o referencial de veracidade buscado pelas investigações das teses e dissertações.

Pelas “citações”, pelas referências, pelas notas e por todo o aparelho de rendimentos permanentes a uma linguagem primeira (que Michelet chamou de “crônica”), ele se estabelece como saber *do outro*. Ele se constrói segundo uma problemática de processo, ou de *citação*, ao mesmo tempo capaz de “fazer surgir” uma linguagem referencial que aparece como realidade, e julgá-la a título de um saber [...] Assim, a linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, a um lugar de autoridade. (CERTEAU, 2010, p.101, grifos do autor).

Ao incorporar as interpretações de uma historiografia consolidada, que impôs uma forma determinada de entendimento sobre os fatores que marcaram a história do ensino secundário, fazendo referência a um conjunto de autores e de suas formas específicas de análises, as produções acadêmicas adotavam a reprodução de outro discurso como argumento de autoridade, buscando não só validar-se, mas também como forma de inserção num campo acadêmico com posições já demarcadas. Reproduzir e reforçar os discursos sobre o ensino secundário era uma das formas de se pretender o reconhecimento dos seus pares.

Tomados em conjunto, os três elementos constitutivos da operação historiográfica de Certeau, o lugar social, a prática e a escrita, foram instrumentos condicionantes da produção de um sentido interpretativo aos objetos de estudo.

A constituição de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário – entendido aqui a partir dos elementos operacionais da prática historiográfica certeauniana – era inerente, mas para além destes determinantes, também articulados a um conjunto de práticas figuradas que os produtores das teses e dissertações incorporaram aos seus textos, visando não apenas constituir seu sentido histórico, mas como táticas para participarem da disputa por espaço no campo acadêmico.

Este espaço foi demarcado por uma correlação desigual das forças sociais em jogo, em que se tinha aqueles que já estavam estabelecidos, reconhecidos

pelos resultados de suas pesquisas e produções e pelos postos que ocupavam como seu lugar social, e aqueles que buscavam apropriar-se deste espaço. Para estes, o espaço acadêmico ainda era um não lugar (CERTEAU, 1998) que precisava ser ocupado. Restava-lhes a busca por formas táticas de inserção que fariam com que se inserissem neste espaço.

Incorporar os discursos historiográficos já produzidos para produzir uma forma interpretativa que os reforçava, a partir da constituição de fontes documentais semelhantes eram indícios, num primeiro momento da vinculação a um lugar social específico, mas também das práticas figuradas que os produtores das teses e dissertações estabeleceram no interior dos espaços sociais da produção acadêmica enquanto táticas de busca pela inserção neste espaço e de resistência ao desequilíbrio de forças entre os indivíduos que dele participavam.

Alguns apontamentos finais

Tomadas como objeto, as produções acadêmicas foram abordadas como práticas figuradas daqueles que as produziram. Para tanto, consideramos o espaço acadêmico como um território de disputas, em que se desenvolveram relações assimétricas de poder.

Neste espaço, os indivíduos configuraram-se de forma relacional para constituírem-se como forças táticas ou estratégicas na busca por ocupar posições privilegiadas de poder e de reconhecimento no contexto mais amplo do espaço acadêmico. Enquanto prática figurada de seus produtores, as produções acadêmicas foram entendidas como táticas de ocupação de um espaço e que, em função das figurações que se constituíram no interior do espaço acadêmico, acabou por determinar a produção/apropriação de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Para entender estas práticas figuradas era preciso reconhecer as relações entre conhecimento e poder, ou melhor, as relações de poder presentes na produção do conhecimento, entendidas enquanto figurações que os indivíduos desenvolvem, bem como as diferentes táticas e estratégias adotadas como forma de participação nestas figurações.

Para Elias (2001) existem diferentes formas de poder, entre eles está o conhecimento. As relações de interdependência criam diferentes níveis de poder

e exigem dos indivíduos a adoção de variados recursos e meios para elevar, ou manter, sua condição de poder. Neste contexto, as práticas figuradas criam um intrincado conjunto de elementos que favorecem a manutenção de um equilíbrio de poder. Este equilíbrio, contudo, se mantém em constante estado de tensão, devido às pressões que as estratégias e/ou táticas que cada indivíduo adota exerce sobre os demais indivíduos.

A sociologia de Norbert Elias entende o conhecimento como um produto histórico, ligado a características objetivas e subjetivas, e originado a partir de um conjunto de inter-relações sociais (RIBEIRO, 2010, p.118). Neste sentido,

É preciso, argumenta Elias, que se analise cada configuração, mais especificamente, a composição relacional de suas partes. Será a especificação do tipo de interdependência funcional que poderá aclarar o desenvolvimento do conhecimento em um dado período e em uma determinada sociedade. (RIBEIRO, 2010, p.130).

Para esta autora, a produção do conhecimento em Elias é abordada como um processo composto por vários outros processos que se entrecruzam (RIBEIRO, 2010). Assim, partindo deste argumento, entendemos as produções acadêmicas analisadas enquanto objeto nesta tese. Não tomamos o conhecimento por elas produzido (como fizemos ao analisá-las como fonte), mas buscamos identificar como este conhecimento foi produzido, ou mais especificamente, as práticas figuradas desenvolvidas para a produção deste conhecimento.

Neste sentido, abordamos as produções acadêmicas a partir do conceito de operação historiográfica (CERTEAU, 2010), para identificarmos os indícios destas práticas figuradas na constituição de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Enquanto operações historiográficas, as produções acadêmicas se vinculam a um lugar social, prescindem de uma prática técnico-metodológica de seleção e abordagem das fontes e produzem um discurso sobre seus objetos de investigação. Ao analisarmos as formas como as teses e dissertações articularam estes três aspectos, encontramos indícios que nos permitiram identificar alguns elementos das práticas figuradas por elas desenvolvidas.

Referenciar o pertencimento a um grupo de estudos e pesquisas, a uma linha de pesquisa dentro do programa de pós-graduação, bem como a inserção

no programa de pós-graduação da própria instituição, são formas que as produções acadêmicas adotaram para situar o seu lugar social, e nesta condição, como tática para a ocupação de um lugar, um espaço que ainda não é seu.

A definição e seleção do corpus documental foi entendida como ligada a este lugar social, que imputava aos produtores das teses e dissertações uma agenda de investigações, temáticas e objetos, que de certa forma delimitavam a escolha das fontes. Neste sentido, pudemos identificar, entre as produções acadêmicas analisadas, uma similaridade das fontes adotadas para o estudo de seus objetos.

Na produção de um discurso sobre o ensino secundário, as produções acadêmicas adotaram como tática a incorporação das interpretações de uma historiografia já consolidada sobre esta temática, referenciando por meio de citações, uma forma de entendimento do ensino secundário cristalizada e, por elas, pouco problematizada.

Com a análise das produções acadêmicas, a partir da identificação dos elementos constitutivos de uma operação historiográfica, pudemos identificar um conjunto de indícios que nos permitiram entendê-las como práticas figuradas, pois seus produtores incorporam como tática em suas figurações um sentido interpretativo para o ensino secundário em que a produção de um discurso estava condicionada pela incorporação de uma historiografia já consolidada, pela busca de ocupação de um lugar social ao qual ainda buscavam pertencer e pela adoção de um corpus documental circunscrito e delimitado por este espaço social.

Ao identificarmos as produções acadêmicas como práticas figuradas, nos aproximamos de um conjunto de pistas que nos trouxe a possibilidade de indicar de que forma produziu-se, a partir destas produções, um sentido interpretativo para o ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Estas pistas apontaram na direção da produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário, ao mesmo tempo que nos permitiu indicar alguns elementos que, comparativamente, constituíram a possibilidade da escrita de uma outra historiografia sobre as singularidades do processo de implementação do ensino secundário nestas duas cidades.

Resumo: Neste texto, empreendemos um duplo movimento. No primeiro, buscamos delimitar como constituímos o entendimento de “práticas figuradas” como repertório teórico-conceitual, a partir do entrelaçamento dos conceitos de práticas, de Michel de Certeau, e de figuração, de Norbert Elias. No segundo, procedemos a análise de produções acadêmicas que investigaram a implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, visando identificar nestas produções os indícios e vestígios destas práticas figuradas. Argumentamos no transcorrer do texto que as práticas figuradas se constituem como um conjunto complexo de figurações sociais que os indivíduos desenvolvem no espaço acadêmico como tática ou estratégia para manter ou alterar sua posição neste espaço. Neste sentido, as práticas figuradas determinaram a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário nas duas cidades.

Palavras-chave: Norbert Elias; Michel de Certeau; práticas figuradas.

Bibliografia

- ARANTES, Gabriela Vilella. *Educação Física entra em cena: olhares sobre o Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1973)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da História*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,2010.
- CHARTIER, Roger. Prefácio. In: ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e aristocracia de corte*. Trad. Pedro Sussekkind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janíne Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – volume 1: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungman; revisão e apresentação Renato Janíne Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e aristocracia de corte*. Trad. Pedro Sussekkind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- ELIAS, Norbert. *Escritos & ensaios*. 1-Estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação: Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Tradução textos em inglês: Sérgio Benevides; textos em alemão: Antonio Carlos dos Santos; textos em holandês: João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais*. Tradução: Federico Carotti São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- OLIVEIRA, Stella Sanches de. *A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense (1942-1962)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2009.
- RIBEIRO, Luci Silva. *Processo e figuração: um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias*. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP: Campinas, 2010.
- ROCHA, Adriana Alves de Lima. *Por uma história do currículo no/do colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares*. Dissertação (Mestrado em

Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 132-157, 2016.

VIANA, Nathércia Micheletti. *Juventude, cidade e educação: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2004.

Recebido em 30 de Setembro de 2018

Avaliado em 5 de Novembro de 2018