

# MEMÓRIA, IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO\*

*José Carlos do Amaral Junior*

PPGMLS/UESB

*Ana Elizabeth Santos Alves*

PPGMLS/UESB

## 1. Contextualização

A problemática acerca dos estudos da memória não é inédita, tendo sido suscitada por filósofos gregos como Platão e Aristóteles, além de ter sido discutida nos séculos XX e XXI por representantes como Maurice Halbwachs e Paul Ricoeur. As abordagens da memória perpassam desde a sua falseabilidade, até o sujeito do ato mnemônico e a confiabilidade da memória como objeto da história (RICOEUR, 2007). A relevância desses debates para os estudos do campo da educação deve-se, sobretudo, aos desdobramentos das premissas marxistas de que não há processo de humanização do *Homo sapiens* sem que ocorra apropriação do conhecimento social e histórico acumulado e sistematizado pelas gerações anteriores. Portanto, uma perspectiva materialista histórico-dialética do fenômeno educativo – e do trabalho como categoria ontológica – deve propor, necessariamente, uma transversalidade com o fenômeno da memória, em suas distintas camadas no *corpus* das relações sociais concretas.

A fundamentação da memória com base no materialismo histórico evoca, de maneira indispensável, a problemática da ideologia – uma vez que em uma sociedade com predominância de luta de classes, a existência de um grupo de dominados e dominantes demarca a possibilidade de uma memória cooptada, aliada e moldada aos interesses de classe. Assim, excluem-se as possibilidades de uma perspectiva de análise da memória apenas pelo viés fenomenológico. Isso porque a memória como construção humana correspondente a um determinado contexto social e histórico concreto que está sujeito a interações ideológicas de diversas ordens desde seus primórdios.

Pensar a educação por essa perspectiva demanda necessariamente a compreensão de sua constituição na sociedade capitalista por meio de uma interpretação que contemple a relação dialética entre memória e ideologia. Dessa forma, é importante que haja um resgate das categorias analíticas do método di-

---

\*DOI - 10.29388/978-65-86678-62-8-0-f.23-40

alético, especialmente da totalidade e da contradição, para explicar o fenômeno educativo na sociedade de classes (CURY, 1989)<sup>1</sup>.

Assim, este capítulo busca analisar as relações entre memória e ideologia no campo do materialismo histórico objetivadas pelo fenômeno educativo na sociedade de classes.

Em um primeiro momento, discorreremos sobre as abordagens que subjazem a perspectiva idealista da memória e daremos sequência às discussões acerca da memória segundo o materialismo histórico. Em seguida, elencaremos os fundamentos teórico–metodológicos que justificaram a articulação entre memória, ideologia e educação. Por último, apresentaremos dados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender essa articulação demonstrando como a dimensão analítica auxilia na compreensão de diferentes objetos e fenômenos históricos os quais constituem o fenômeno educativo na sociedade de classes.

Essa pesquisa foi escolhida para dar objetividade à discussão na medida em que demonstra como a ideologia pode atravessar o fenômeno mnemônico de diversas maneiras na sociedade de classes, materializando–se sob diversos aspectos e assumindo aparências multifacetadas. Além disso, o estudo foi desenvolvido no contexto do Programa de Pós–Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, representando esforços do campo da memória em analisar de que maneira aspectos ideológicos estão imbuídos na educação.

## **2. Memória: uma questão metodológica**

Paul Ricoeur (2007) demonstra em “A memória, a história, o esquecimento” como os estudos sobre memória se deparam, desde os filósofos gregos, com questões complexas e duais, longe, assim, de estabelecer consenso sobre como o fenômeno mnemônico foi entendido historicamente. Segundo o autor, o primeiro desses dissensos remete a Platão, Aristóteles e à problemática da memória como a evocação de uma imagem; portanto, às questões diversas que emergem de um aparente limite tênue entre memória e imaginação. Outro debate histórico sobre essa temática diz respeito à centralidade do sujeito do ato mnemônico nos estudos do campo, que, segundo Ricoeur, (2007) “A primazia concedida por muito tempo à questão do ‘quem?’ teve o efeito negativo de conduzir a análise dos fenômenos mnemônicos a um impasse, uma vez que foi necessário levar em conta a noção de memória coletiva” (p.23).

---

<sup>1</sup> Cury (1989) desenvolve um estudo sobre a forma como a contradição e a totalidade se articulam como categorias no fenômeno educativo. Mesmo que neste estudo estejamos abordando a educação em um sentido mais amplo, é importante identificar a perspectiva do autor para a construção de uma análise materialista histórico–dialético da educação sob a ótica da memória–ideologia.

Seria, portanto, para um outro momento situar essas dualidades e divergências no percurso histórico do campo dos estudos da memória. No entanto, é possível compreendermos os limites teórico–metodológicos estabelecidos ao analisarmos os principais autores e obras dedicados a essa temática.

Henri Bergson foi um desses expoentes, cujo trabalho “Matéria e Memória” (2011) influenciou uma série de pensadores na virada do século XIX para o XX. Sua premissa é a discussão da relação entre matéria e espírito a partir do fenômeno mnemônico. Para o autor, a memória se manifesta de duas formas: a memória–hábito – presente no corpo dos indivíduos – e a memória–lembrança – de base metafísica, presente no espírito (*idem, ibidem*). Não é preciso o aprofundamento em premissas bergsonianas para compreender que o problema teórico–metodológico está na manutenção idealista de seus pressupostos e da completa imaterialidade que o autor atribui à memória. Assim argumenta:

Uma vez que a percepção pura nos dá o todo ou ao menos o essencial da matéria, uma vez que o restante vem da memória e se acrescenta à matéria, é preciso que a memória seja, em princípio, um poder absolutamente independente da matéria (BERGSON, 2011, p. 77).

Portanto, a concepção acerca da memória de Bergson (2011), integra o idealismo do fim de século XIX, que como demonstram Lessa e Tonet (2011), prevaleceu como corrente teórica hegemônica desde o século XVIII, principalmente na França. O idealismo foi, via de regra, a orientação central a partir da qual muitos estudos do campo da memória foram desenvolvidos. Ricoeur (2007) demonstra essa prevalência ao pontuar como diversos autores – a exemplo de Husserl – trataram o tema: com o predomínio de uma alternância entre a abordagem da memória ora metafísica, ora delimitada à noção de interioridade do sujeito.

A perspectiva prevalente de memória seria colocada em questão apenas no início do século XX por um de seus principais expoentes: Maurice Halbwachs. O autor, de orientação durkheimiana, teve a intenção de formular uma sociologia da memória, com a ambição de orientar todos os estudos aos quais estava ligado para um objeto em comum, que, segundo ele, deveria merecer centralidade no debate. Maurice – que morreu prematuramente – elaborou duas obras com essa temática, a saber: “*Los Marcos Sociales de La Memoria*” (publicada ainda em vida) e “A Memória Coletiva”, de publicação póstuma. A principal contribuição teórica de Halbwachs diz respeito ao ponto de divergência comum aos estudos do campo que, como indica Ricoeur (2007), derivam de um recorte histórico no debate: quem é o sujeito da memória.

Halbwachs (2003; 2004) dialoga com os idealistas da época, principalmente Bergson, e refuta a ideia de que o ato mnemônico é individual e que o sujeito da memória é, portanto, o indivíduo. Segundo ele:

As leis naturais não estão nas coisas, mas no pensamento coletivo, enquanto este os examina e à sua maneira explica suas relações – A partir daí compreenderemos melhor que a representação das coisas evocada pela memória individual não é mais do que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas (HALBWACHS, 2003, p. 61).

Além disso, o autor introduz a noção dos “quadros” da memória – categoria que atribui centralidade ao grupo no ato mnemônico ao passo que desintegra a noção de memória atrelada à vivência metafísica proposta por Bergson. Para Halbwachs (2004), a memória é uma reconstrução racional do passado realizada por meio de determinados “elementos” e “mecanismos” presentes na atualidade do grupo. Os “quadros” – como família, eligião, linguagem etc. – seriam as formas mais aprimoradas a partir das quais os grupos constroem tais memórias.

Apesar do grande avanço alcançado, a “sociologia da memória” de Halbwachs não está livre de fragilidades se levarmos em consideração o método materialista histórico–dialético. Como argumentam Magalhães e Almeida (2011), embora haja uma inestimável contribuição para o campo da memória, a produção de Halbwachs não contempla o conflito no interior de suas formulações, resultando em uma leitura do ato mnemônico em que predominam a coesão e a harmonia. Nesse sentido, escapa à memória coletiva de Halbwachs os conflitos e disputas no interior da, e pela, memória. Além disso, como afirma Leontiév (2004), ainda que Halbwachs fizesse parte de um seleto e reduzido grupo de autores que tentavam trazer ao campo de debate das ciências humanas e sociais a centralidade do “social” – sobretudo para os estudos dos fenômenos também tratados pela psicologia – ele reproduziu as premissas da escola de sociologia francesa e atribuiu maior importância às relações entre os sujeitos, solapando qualquer possibilidade de o trabalho figurar em sua obra como categoria ontológica ou de formação dialética da memória.

A tentativa de superar essas duas fragilidades está presente na obra de três outros autores, a saber: Pollak (1989; 1992) – que não tem necessariamente uma vasta produção sobre memória, mas publicou dois artigos de grande impacto para os estudos da área –; Ricoeur (2007) – cujo trabalho fenomenológico é uma tentativa de elencar os conceitos e abordagens conflituosos da memó-

ria – e Le Goff (2013), cujo trabalho sistemático realizado em “História e Memória” buscou trazer algumas atualizações para o debate do campo.

Em primeiro lugar, Pollak (1989; 1992) teve como objetivo demonstrar como a memória coletiva, longe de uma perspectiva harmoniosa e coesa, passa por constantes processos conflituosos inter e intra grupos. Assim, o autor aponta a possibilidade de a construção do ato mnemônico ser influenciada, de diversas maneiras, por essas realidades conflituosas, resultando, dessa forma, nos fenômenos descritos como “memória subterrânea”, “memória enquadrada” e “esquecimento” (*idem, ibidem*). Nessa perspectiva, ao considerar o que Halbwachs apresenta em “*Los Marcos...*” (2004), a construção desses “quadros” sociais está permeada por processos “subterrâneos” oriundos de interesses específicos – um grupo pode, por exemplo, querer forjar uma memória positiva sobre seu passado – ou esquecer certos elementos traumáticos. Uma análise similar também é desenvolvida por Ricoeur (2007) ao tratar da “memória patológica”, ao abordar as formas pelas quais essas memórias coletivas são alteradas pelas mais diversas necessidades. Os estudos dos dois autores, no entanto, apresentam armadilhas teóricas ao considerarem uma perspectiva materialista histórica: Pollak remete ao estruturalismo de Bourdieu ao descrever os fenômenos de “enquadramento” e “memória subterrânea” mais como um tipo de estrutura que condiciona o pensamento dos grupos do que necessariamente se localizam no interior de uma relação dialética que se estabelece entre as narrativas consideradas oficiais, os sujeitos que integram os grupos e as possibilidades de conflito e outras memórias e grupos que emergem constantemente dessa relação. Ricoeur, por sua vez, ao recorrer à psicanálise freudiana para formular seus conceitos de “memória patológica”, invariavelmente retorna a certo grau de idealismo que uma concepção materialista histórica dificilmente pode comportar.

Apesar de os avanços trazidos por cada autor, retornamos às questões de ordem para pensar a memória do ponto de vista do método: (i) o que consideramos memória? (ii) a quem se atribui a memória? e (iii) de que memória falamos ao estudarmos a sociedade de classes?

Sobre a primeira questão, Le Goff (2013) apresenta um avanço considerável, fruto dos diversos trabalhos que se seguiram – sobretudo na história e antropologia – sobre a temática. De acordo com o autor:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas [...] Todas as teorias que conduzem

de algum modo à ideia de uma atualização mais ou menos mecânica dos vestígios mnemônicos foram abandonadas, em favor de concepções mais complexas [...] (LE GOFF, 2013, p. 387–388).

Nesse sentido, o conceito de memória rompe com a perspectiva unicamente coletivista, voltando sua atenção para uma dimensão subjetiva–individual na qual, de fato, o ato mnemônico precisa se realizar como parte de uma determinada estrutura psíquica, mas sem desconsiderar a tecedura social e histórica em que ocorre. Mas isso não significa, necessariamente, romper com o idealismo de outrora, visto que muitas correntes teóricas dominantes da psicologia moderna têm correspondentes diretos de pressupostos idealistas, caso da psicanálise, por exemplo.

Na primeira metade do século XX, no contexto de formação da URSS pós–Revolução Russa, emergia um grupo de psicólogos soviéticos cujo principal objetivo era reformular a psicologia de acordo com o materialismo histórico–dialético. Esses psicólogos, cujo principal representante foi Lev. S. Vygotsky, inauguraram uma corrente denominada Psicologia Sócio–Histórica. Os estudos desses autores acerca das funções psicológicas superiores – que inclui a memória – abre a possibilidade teórica de superar as contradições postas hegemonicamente na psicologia.

Para este grupo, uma das coisas que se deve compreender é a existência de funções psicológicas inferiores e superiores. Na filogênese – ou seja, no curso da evolução biológica e no desenvolvimento de nossa espécie – o ser humano desenvolveu um aparato biofisiológico bastante diferenciado dos demais mamíferos, sobretudo pelas necessidades postas pela natureza (LEONTIÉV, 2004). A partir daí, o homem também apresentou funções psicológicas inferiores muito análogas – embora diferentes em algum grau – às encontradas em outros mamíferos, como símios, baleias, felinos e cães (*idem, ibidem*). Funções como atenção, memória e capacidade de resolução de problemas ainda estavam muito próximas de uma herança genética instintiva que comporta apenas alguma pequena plasticidade condicionada pela vivência – também comum a todos os animais. No entanto, com o aparecimento da linguagem, todas as funções psicológicas inferiores passam a se reorganizar de forma qualitativamente diversa, resultando, assim, em um novo conjunto de funções interconectadas que passam a regular e alterar o comportamento humano (VYGOTSKY, 2009). Apesar disso, a construção da linguagem não pode ser apreendida como fenômeno espontâneo no curso da espécie, tendo ocorrido em função do, e no processo de, trabalho (*idem, ibidem*). A linguagem emerge na história da espécie humana como

necessidade de comunicação entre os homens que passam a complexificar e dividir o trabalho e suas atividades (*idem, ibidem*).

Esse processo, que é histórico, faz emergir um novo conjunto de funções psicológicas, de ordem superior. Dessa forma, os representantes da espécie *Homo sapiens* passaram a se organizar de maneira cada vez mais complexa em função de suas necessidades de sistematização do trabalho de determinado grupo, fato que originou a comunicação rudimentar que mais tarde seria transformada em linguagem – e, por sua vez, modificariam tanto a estrutura intrapsicológica dos indivíduos quanto sua forma de trabalho, linguagem e mediação (VYGOTSKY, 2007; 2009; 2013; 2014a; 2014b; 2016; LURIA, 1999; 2008; 2016; LEONTIÉV, 2004). Assim, “[...] no princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação” (VYGOTSKY, 2009, p. 485).

As funções psicológicas superiores são, portanto, as funções psicológicas inferiores desenvolvidas qualitativamente em grau, no, e para, o processo de trabalho. Como são interconectadas e dependentes, representam sempre um desenvolvimento em conjunto e em espiral (VYGOTSKY, 2007).

Isso significa entendermos que há uma forma de memória – tipicamente humana – superior, que se desprende dos instintos da espécie e passa a funcionar sob uma outra lógica de relações psicológicas mais complexas (LEONTIÉV, 2004). No curso da ontogênese – ou seja, do desenvolvimento dos sujeitos – Vygotsky (2007) demonstra como a apreensão gradual dos signos e símbolos transforma uma memória tipicamente inferior em uma função qualitativamente diversa: “Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo.” (VYGOTSKY, 2007, p. 11). Dessa forma, o autor reforça: “[...] a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (VYGOTSKY, 2007, p. 50).

Essa perspectiva nos direciona, inevitavelmente, para uma segunda questão: o sujeito da memória – aquele ao qual o ato mnemônico é pertencente – é o indivíduo, uma vez que, como função psicológica, a memória só pode ser construída pelos indivíduos. Nesse ponto, concordamos com o conceito de Le Goff (2013), mas precisamos ainda levar em consideração toda crítica feita por Halbwachs (2003; 2004) ao idealismo anteriormente prevalente, além, também, da ausência do coletivo nos estudos da memória. Isso porque, a origem qualitativa da mudança de uma memória inferior para uma memória superior está na

sociedade, e só é possível na medida em que os sujeitos apreendem determinado conhecimento social e historicamente sistematizado.

Portanto, torna-se muito difícil e cartesiano tentar entender em qual estágio o ato mnemônico é estritamente individual ou especificamente coletivo. Estamos inclinados a considerar que a memória resulta da relação dialética entre o individual-coletivo e, conseqüentemente, entre objetivo-subjetivo. Corroborando com essa premissa, Lessa e Tonet (2011) afirmam que:

Todo ato humano tem por base a evolução passada da sociedade, a situação presente concreta em que se encontra o indivíduo e suas aspirações e seus desejos para o futuro. Não há ato humano fora da história, fora da sociedade.

ii) A objetivação resulta, sempre, em três níveis de generalização:

1. O nível objetivo: o objeto produzido passa a ser influenciado e a influenciar toda a sociedade. Sua história adquire, assim, uma dimensão genérica: é, agora, parte da história humana.

2. O nível subjetivo, que se subdivide em dois subníveis:  
a) o conhecimento de um caso singular (como fazer este machado) se eleva a um conhecimento acerca da realidade em geral. Esse conhecimento genérico da realidade pode ser aplicado em circunstâncias muito distintas daquelas em que se originou.

b) o conhecimento de um indivíduo se difunde por toda a sociedade, tornando-se patrimônio da humanidade.

iii) o trabalho é o fundamento do ser social porque, por meio da transformação da natureza, produz a base material da sociedade. Todo processo histórico de construção do indivíduo e da sociedade tem, nessa base material, o seu fundamento (LESSA; TONET, 2011, p. 26–27).

Dessa forma, uma perspectiva materialista histórico-dialética apresenta a memória a partir de um ponto de vista complexo, tanto como um fenômeno biopsicossocial – o qual está representado no movimento de objetivação-subjetivação dos homens em sociedade – como, também, das possibilidades que se desdobram a partir desse ponto. Fentress e Wickham (1992) apresentam como a memória é majoritariamente abordada nos estudos acadêmicos e, representa, assim, uma abordagem ocidentalizada e histórica. Eles chamam a atenção para o fato de as sociedades que se organizam segundo outra estrutura tendem a desenvolver formas de memória diversas das usualmente conhecidas. Luria (2016) apresenta uma argumentação parecida ao estudar sociedades isoladas da URSS e demonstrar como suas funções psicológicas superiores – incluindo a memória – tendem a variar conforme o conjunto simbólico que apreenderam no curso de



suas vidas e segundo as demandas práticas postas pelo trabalho no interior do grupo.

Na sociedade de classes isso significa, inevitavelmente, pensar os limites e potencialidades da própria memória, visto que a forma de organização social e as contradições das relações sociais cotidianas reproduzem uma sociedade desigual e baseada na exploração. Quando uma pequena parcela controla não somente os meios de produção material, mas também o conjunto sistemático de conhecimento historicamente acumulado e a forma pela qual os demais sujeitos se apropriam dele, sobretudo a classe trabalhadora, é preciso compreender os limites de desenvolvimento e as potencialidades de dominação nesse contexto (LEONTIÉV, 2004). Caminhamos, portanto, para a importância da ideologia e da educação para a memória na sociedade de classes.

### **3. Ideologia e memória**

Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2007) definem a noção mais difundida de ideologia que se popularizou no marxismo:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltamos meios da produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Dessa forma, a ideologia se desvincula de uma conceituação neutra para assumir uma proposição no centro da luta de classes, que representa o sistema de dominação das ideias que correspondem aos interesses da classe dominante. No entanto, ela assumiria contornos problemáticos dentro do próprio método devido a noção formulada por Althusser (1996) de aparelhos ideológicos do Estado, nos quais a ideologia figura no lugar maniqueísta e, em certa medida, anti-dialético e autônomo das condições materiais.

Além disso, as muitas leituras do conceito de ideologia presentes na obra de Marx e Engels coadunariam em linhas de interpretação igualmente distintas, conforme a tratativa da categoria que não foi homogênea no decorrer da obra desses autores:

[...] Parece que Marx nos deixa com três sentidos conflitantes de ideologia, sem nenhuma ideia muito clara de suas inter-relações. A ideologia pode denotar crenças ilusórias ou socialmente desvinculadas que se veem como o fundamento da história [...] pode designar as ideias que expressam os interesses materiais da classe social dominante e que são úteis na promoção de seu domínio [...] Finalmente, a ideologia pode ser ampliada para abranger todas as formas conceptuais em que é travada a luta de classes como um todo, o que, presumivelmente, incluiria a consciência válida das forças politicamente revolucionárias (EAGLETON, 2019, p. 99).

Dessa maneira, assumimos que o primeiro e o segundo sentidos encontrados para o conceito de ideologia na obra de Marx – ou seja, a ideologia como cosmovisão que se torna fundamento da história e a ideologia, sendo reflexo e instrumento de reprodução do domínio e do modo de vida da classe dominante – são mais coerentes com a análise teórica que apresentaremos, com as seguintes ressalvas: a) a ideologia não pode ser uma forma ilusória da vida social, tampouco uma “falsa consciência”, mas um sistema especialmente voltado tanto para as noções e experiências cotidianas quanto para as mais complexas e robustas teorias intelectuais que estão demarcadas pela luta de classes, pelas disputas entre os elementos ideológicos de classe e por aqueles que não são de classe (THERBORN, 2015) – essa perspectiva auxilia a compreender, por exemplo, as disputas no interior da memória social, promovendo uma leitura materialista histórica do que Pollak (1989) chama de “enquadramento da memória”, demonstrando que o campo de disputas no interior do fenômeno mnemônico é dinâmico e complexo –; b) mesmo a burguesia está sujeita ao sistema ideológico que, de certa forma, reflete, em grande medida, seus interesses. Isso pressupõe o abandono de uma visão maniqueísta de um sistema de crenças, ideias e representações elaborado pela classe dominante de maneira consciente. Antes, as ideologias são constituídas por um complexo processo de disputas entre ideologias, inter e intercalasse (THERBORN, 2015).

É nesse processo de construção que memória e ideologia se inter cruzam na prática social. Como apontam Magalhães e Almeida (2011), a memória sendo vinculada à prática social e cultural de um determinado grupo, povo, nação etc está sujeita aos controles e usos para manutenção e reprodução de determinadas práticas sociais. O que significa dizer que na sociedade marcada pela luta de classes, a memória passa a ser ideologizada, tornando-se tanto objeto quanto instrumento de um sistema ideológico: “[...] assim, molda-se uma memória urbana, escolar, modernista, para criar e manter determinadas expectati-

vas de sucesso/fracasso ou explicação/acomodação das desigualdades sociais” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 6).

#### 4. Memória e ideologia nos estudos do fenômeno educativo

Sabe-se que nem toda memória é ideologizada e seria difícil conceber que as sociedades desprovidas de escrita das quais trata Le Goff (2013) vivenciassem um processo de ideologização da memória similar ao que ocorre na sociedade capitalista contemporânea. Entende-se, na esteira dos sentidos adotados para o conceito de ideologia, que a ideologização da memória pressupõe a materialidade das disputas travadas no interior da luta de classes.

É fundamental problematizar o conceito de memória apresentado na primeira parte desse capítulo à luz da ideologia. Isso porque as sociedades capitalistas desenvolveram processos específicos a partir dos quais o conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade é passado para as próximas gerações. Nesse contexto o fenômeno educativo possui centralidade, na medida em que “a educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social” (CURY, 1989, p. 13). Dessa maneira, compreender como essas sociedades organizam esse processo requer entender também as contradições que emergem desse movimento, visto que “a educação é imanentemente presente à totalidade histórica e social, e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante à interiorização de uma visão de mundo já existente e pré-existente do real” (*Idem, ibidem*, p. 53).

Dessa maneira, é importante compreender que o fenômeno educativo na sociedade de classes possui relevância na reprodução da lógica que subjaz ao próprio capitalismo. Entender esse fenômeno levando em consideração como a memória e a ideologia se articulam socialmente em diferentes formas – entre aparência e realidade – ainda que de modo contraditório, é um movimento analítico imprescindível.

Apresentaremos aqui o recorte espaço-temporal da educação, a saber: a implantação da Economia Doméstica no Brasil, a partir da década de 1950, principalmente no ensino superior formal.

## 4.1 Economia Doméstica e a educação para o doméstico: memória e ideologia como reprodução da lógica do capital

Demonstraremos neste item como memória e ideologia se articulam historicamente com o objetivo de disseminar uma série de conhecimentos, normas, regras e valores que visam a reprodução tanto dos modos de vida da classe dominante, como a integração da manutenção de determinado *status quo* e divisão social do trabalho necessários para a manutenção do capitalismo.

O estudo da Economia Doméstica como parte da educação estadunidense e brasileira auxilia na percepção de como, em determinados contextos históricos, as classes dominantes sistematizam parte do conhecimento construído pelo ser humano – um estrato da memória social – ideologizando seus elementos com o objetivo de reproduzir suas formas de vida e de organização.

A Economia Doméstica surgiu em meados do século XIX nos Estados Unidos. Como não há um marco específico para o início desse campo de pesquisa, o tratado “*A Treatise On Domestic Economy*” de Catherine Beecher, de 1841, é uma das obras de referência da área.

A premissa desse estudo era, e ainda é, a de agrupar, sistematizar e construir uma unidade entre os conhecimentos, técnicas e instrumentais que versavam sobre o ambiente doméstico e as atividades nele desenvolvidas. Como demanda pedagógico–educativa, as origens da Economia Doméstica podem ser datadas a partir do contexto Pós–Revolução Industrial, quando as mudanças sociopolíticas começaram a demandar a necessidade de debates e intervenções mais intensas acerca do mundo doméstico (OLIVEIRA, 2006).

Nos Estados Unidos, a Economia Doméstica encontrou capilaridade e popularidade em dois contextos específicos, a saber: a) a introdução nos *Land–Grant Colleges* – universidades de caráter agrícola e ensino mais prático, que incorporaram a Economia Doméstica como parte do currículo de artes mecânicas destinadas às esposas e filhas dos agricultores e b) sua conformação em *Home Economics*, na virada do século, de caráter mais urbano, intervencionista, higienista e que emergiu como ciência em universidades mais tradicionais.

No Brasil, a Economia Doméstica ganharia força somente na década de 1950, ao ser atrelada à extensão rural como Política de Estado, popularizando–se a partir de incentivos gerados por acordos de cooperação com os EUA focados em suprir a demanda das equipes extensionistas (PINHEIRO, 2016). Em terras brasileiras, a princípio, a Economia Doméstica foi implantada seguindo o formato de cursos de extensão, técnicos e superiores, considerando a centralidade dos hábitos culturais e estilo de vida dos estadunidenses em uma perspectiva desenvolvimentista (LOPES, 1995). A base na divisão sexual do traba-

lho era marca central do curso, que mesmo em contextos mais conservadores era visto como responsável pela construção de um “ninho de cozinheiras” (OLIVEIRA; NETO, 2015).

A trajetória da Economia Doméstica no Brasil, no entanto, apresenta contornos peculiares: em primeiro lugar, todo incentivo dado à ampla popularização da área nas universidades e colégios – sobretudo de caráter agrícola – cessaria com a mudança de modelo ocorrida na extensão rural a partir da década de 1960 (PINHEIRO, 2016). O modelo de Economia Doméstica implantado no Brasil, além de possuir elementos híbridos de uma proposta estadunidense do século XIX e da *Home Economics* do século XX, era visto como novidade, ao passo que sua inspiração nos EUA já vivenciava um agudo declínio. Como curso de formação superior, a área teve uma sobrevida de pouco mais de sessenta anos, quando foi extinta nacionalmente em 2016. Sua existência, no entanto, ainda permanece no formato de curso de Pós-Graduação e campo de atuação profissional.

Historicamente, dentro do sistema de educação formal, a Economia Doméstica representou um estrato de uma forma bastante específica e ideologizada de memória social. A área foi uma das principais instituições pedagógicas<sup>2</sup> responsáveis pela difusão de uma determinada forma de educação para a “vida doméstica”, que constitui uma sistematização da disseminação de conhecimentos e métodos no mundo doméstico (AMARAL JUNIOR; ALVES, 2019). Essa educação, por sua vez, teve objetivos historicamente diferenciados, ora almejando reproduzir uma determinada lógica vocacionalista da inserção das mulheres na divisão sexual do trabalho, ora tentando romper com tais tradições com o objetivo de inserir no cotidiano doméstico uma lógica específica de organização da produção e controle do tempo que é característica de certos estágios do capitalismo (*idem, ibidem*).

O alinhamento dessa proposta de educação com a reprodução material das relações sociais – e as desigualdades – próprias do capitalismo é elemento constante em ambos os casos. Pode-se citar, nessa perspectiva ideologizada de memória social, o lugar atribuído à mulher na divisão social do trabalho, a tentativa de naturalizar as vocações e atividades domésticas como “designios divinos” para as mulheres, a inserção de uma lógica de organização da produção no ambiente doméstico e a perspectiva da família como unidade produtiva e, consequentemente, passível de gestão e administração conforme lógica das fábricas.

Ainda, se considerarmos que a Economia Doméstica foi introduzida no Brasil a partir de um formato simbiótico resultante da extensão rural – uma

---

<sup>2</sup> O conceito de instituição pedagógica é de Cury (1989), que o define como: “[...] são organizações elaboradoras e difusoras das concepções de mundo, por meio das ideias pedagógicas” (p.94).

Política de Estado de forte caráter intervencionista –, pode-se perceber que não só essa forma de educação materializou-se no sistema de ensino formal para a reprodução de determinada lógica do capital. Em outras palavras, o projeto político-ideológico para a Economia Doméstica englobava, da mesma forma, a perpetuação desse estrato específico de uma determinada memória social em recortes populacionais focalizados – a população do campo.

O que se pretende mostrar, de maneira bastante objetiva, é que ao estudarmos a Economia Doméstica como instituição pedagógica, deparamo-nos com uma relação dialética entre memória-ideologia salutar para a compreensão dos motivos e causas da implantação de uma área de conhecimento – já em obsolescência nos EUA – no Brasil, e por quais motivos sua trajetória histórica dentro do sistema formal de ensino assumiu os contornos evidenciados. Esse formato específico de educação para o mundo doméstico, reproduzido pela Economia Doméstica, alinhava-se aos pressupostos idealizados para a extensão rural como política pública capaz de promover mudanças de hábitos e costumes na população do campo – considerada atrasada econômica e culturalmente (AMARAL JUNIOR; ALVES, 2019).

Além disso, a própria constituição histórica de uma memória da categoria profissional dos economistas domésticos demonstra como, para perpetuar-se e legitimar-se socialmente, a Economia Doméstica precisou ser afastada de sua gênese estadunidense – tornando-se, assim, a-histórica e buscando elementos generalistas que a justificasse e posicionasse dentro do ensino superior e do campo de disputas das profissões regulamentadas (AMARAL JUNIOR, 2016; 2017). Esses elementos reforçam como a relação memória-ideologia passa diferentes níveis do fenômeno educativo, constituindo, dessa forma, um fenômeno de essência complexa.

## **5. Considerações Finais**

Sabe-se que os problemas de ordem metodológica que envolvem o materialismo histórico-dialético e os objetos de pesquisa que emergem sobretudo das ciências sociais contemporâneas, estão longe do esgotamento. Fizemos um breve levantamento acerca daqueles que dizem respeito às análises da categoria ‘memória’ e a coerência epistemológica e ontológica da adoção do método.

Certos de que o debate ainda é amplamente necessário, avançamos com o objetivo de propor uma abordagem que se faça histórica, dialética e, sobretudo que contemple o trabalho como central, além de sua totalidade e contradições. Dessa maneira, foi imprescindível voltar o olhar analítico para a ideo-

logia e sua relação dialética com a memória, de forma que fosse possível compreender os objetos de estudo sob seu prisma.

A existência de um processo de ideologização da memória na sociedade de classes é um pressuposto importante para a construção de um olhar mais crítico e metodologicamente coerente para o fenômeno mnemônico. Para darmos objetividade ao que pretendemos afirmar, demonstramos como o estudo de um recorte específico da educação corrobora com os princípios por nós sustentados. Assim, apresentamos a emergência da Economia Doméstica como forma institucional de educação – no recorte selecionado, através do sistema ‘forma de educação’ – que reproduz uma série de elementos ideológicos em relação ao ambiente doméstico e à educação feminina para o doméstico.

Dessa forma, a Economia Doméstica articulou-se, historicamente, como parte de um estrato da memória social altamente ideologizada, cujo campo de objetividade se deu, sobretudo, na educação. A análise coaduna, portanto, com a percepção de que é preciso olhar mais atentamente para a relação dialética entre memória–ideologia–educação e sua implicação na manutenção das desigualdades e contradições da sociedade de classes – e para a descoberta das potencialidades resguardadas para sua superação.

## Referências

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: **Um Mapa da Ideologia**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, Capítulo 5, p. 105–142.

AMARAL JUNIOR, J. C. do. **Economia Doméstica**: adaptação, transformação ou extinção? 2. ed. São Paulo: PerSe, 2016.

\_\_\_\_\_. Novas questões sobre o curso superior de Economia Doméstica no Brasil: história, memória e extinção. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 194, 2017.

AMARAL JUNIOR, J. C. do; ALVES, A. E. S. Sobre a “Pedagogia do Doméstico”: Economia Doméstica, Mulheres e sua relação com as formas históricas de trabalho e educação. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS. N. 3, 2019, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa–PR: [s.n.], 2019. p. 1–15.

BEECHER, C. **A treatise on Domestic Economy** – for the use of young ladies at home and school. New York: Harpers & Brothers, 1841.

BERGSON, H. **Matéria e memória** – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 4. ed. São Paulo: WMF Martins, 2011

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

EAGLETON, T. **Ideologia** – uma introdução. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória Social**. Lisboa: Editorial Teorema LDA, 1992.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

LE GOFF, J. **Memória e história**. 7. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2013.

LEONTIÉV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOPES, M. F. **O Sorriso da Paineira: construção de gênero em uma Universidade Rural**. 1995. 318 p. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

LURIA, A. R. **A mente e a memória** – um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Cognitivo** – seus fundamentos sociais e culturais. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

\_\_\_\_\_. **O homem com um mundo estilizado**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAGALHÃES, L. D. R.; ALMEIDA, J. R. M. Memória, ideologia, história e educação: relações simbióticas. In: **História, memória e educação**. São Paulo: Alínea Editora, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, A. C. M. **Vértices**, v. 8, n. 1, p. 77–78, 2006.

OLIVEIRA, I. B.; NETO, C. F. M. “Um ninho de cozinheiras?": Henrique Castriciano de Souza e a “modernidade pedagógica” da escola doméstica de Natal. **Revista Humanidades**, v. 30, n. 2, p. 304–332, 2015.

PINHEIRO, C. F. **Estado, extensão rural e economia doméstica no Brasil (1948–1974)**. 2016. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200–212, 1992.



\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

THERBORN, G. **La ideología del poder y el poder de la ideología**. Espanha: Siglo XXI de España Editores, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora Manrtins Fontes, 2014a.

\_\_\_\_\_. La memoria y su desarrollo en la edad infantil. In: **Obras Escogidas II** – Pensamiento y Lenguaje/Conferencias sobre psicología. Madrid: Machado Grupo, 2014b, Parte II, p. 369–381.

\_\_\_\_\_. Prefacio al libro de A. N. Leontiév: Desarrollo de la Memoria. In: **Obras Escogidas I** – El Significado histórico de la crisis de la psicología. Madrid: Machado Grupo, 2013, Primera Parte, p. 111–118.

\_\_\_\_\_. **Psicología pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.