

**UM ENSAIO SOBRE A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E
O USO DOS OBJETOS COMO DOCUMENTOS E FONTE HISTÓRICA**

Wilma Fontana de Souza Alvares
Universidade Federal do Paraná
professorawilmacwb@gmail.com

RESUMO

A escola vai além do que os textos normativos e os documentos oficiais nos revelam, ou seja, ela também deve ser vista a partir de uma perspectiva histórica sociocultural, com suas resistências, tensões e apoios. Em outras palavras, é preciso que se volte, também, ao seu funcionamento interno. Partindo da ideia de utilização por parte do historiador de fontes e objetos de pesquisa diversificados, nos voltamos à cultura material e, mais especificamente, à cultura material escolar, onde, possibilitado pela Nova História dos Annales e a Nova História Cultural dentro das dificuldades e limitações no que diz respeito às fontes, encontra-se o encanto na busca desses indícios e objetos e do contato pluridisciplinar. A partir dessa reflexão, pretendemos verificar neste ensaio, com base na análise da cultura material escolar, alguns materiais e objetos que podem servir de eixo de pesquisa para o historiador como fontes e documentos históricos.

Palavras-chave: cultura material; cultura material escolar; fonte histórica.

aco
1. INTRODUÇÃO

A cultura escolar é descrita, de acordo com Julia,

como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (2001, p.10)

Para entender a cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001, p.09) divide sua perspectiva em três eixos: interessar-se pelas normas e finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e pelas práticas escolares.

A escola vai além do que os textos normativos e os documentos oficiais nos revelam, ou seja, também deve ser vista a partir de uma perspectiva histórica sociocultural, com suas resistências, tensões e apoios. Em outras palavras, é preciso que se volte, também, seu ao funcionamento interno.

Julia utiliza como exemplo a “História das Disciplinas Escolares”, que atualmente em expansão, busca preencher lacunas deixadas pelas “História das Ideias Pedagógicas”¹, “História das Instituições Educativas”² ou a “História das Populações Escolares”³. Isso porque a História das Disciplinas Escolares analisa as práticas de ensino utilizadas na sala de aula e os grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas para poder constituir uma história renovada da educação.

Porém, quando não deixam traços, como por exemplo a “História das Práticas Culturais”, sua reconstrução torna-se mais difícil, pois mesmo que a escola seja vista

¹ Segundo Julia (2001, p.12), a história das ideias pedagógicas era a mais praticada e mais conhecida naquele período de pesquisa, e que se limitou por demasiado tempo na história das ideias buscando por definição interminável, de origens e influências.

² “A história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais, etc)”. (JULIA, 2001, p.12)

³ De acordo com Julia (2001, p.12), a história das populações escolares emprestou métodos e conceitos da Sociologia, e desta forma, se interessou mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola, do que pelos trabalhos escolares.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

elência, nem tudo o que acontece em seu cotidiano é escrito, registrado ou arquivado. E é neste contexto escolar, da cultura, das práticas, do cotidiano, que o historiador busca novos indícios e objetos para solucionar os problemas levantados em sua pesquisa. Parafraçando Julia: “O historiador sabe fazer

eira”(2001, p.17).

De acordo com Pesez (2005, P.116), o domínio do Historiador foi alargado pela Escola dos Anais (ou Annales)⁴, “sobretudo porque nele incluiu a cultura material”. O campo das pesquisas históricas foi renovado e ampliado pela Escola dos Annales e passou a investigar mais detalhadamente as atividades humanas no passado, interligando as Ciências Sociais, antes divididas (História, Arqueologia, Sociologia, Economia, Geografia, entre outras).

Caminhando especificamente para a cultura material, Pesez nos traz que

A história da cultura material é como que subestimada, o que nos leva a interrogarmo-nos. Mas temos que admitir que a vida material surgiu timidamente na história no momento em que a história econômica ocupa o lugar cimeiro, depois de ter derrubado a narrativa dos acontecimentos para ser ela a ocupar o primeiro lugar. A história da cultura material continua a procurar-se a si própria, mas não soube ainda forjar os seus conceitos nem desenvolver todas as suas implicações. (2005, p.117)

Complementando Pesez, Rosa Fátima de Souza coloca que

Algumas questões candentes permaneciam em debate como as posições antagônicas em torno da inclusão/exclusão da história das técnicas na história da cultura material, as possibilidades limitadas do uso de documentos escritos como fonte para o estudo da cultura material e as dificuldades de exploração dos artefatos como fontes, além dos duvidosos aportes teóricos oferecidos pela arqueologia (2007, p.166)

E é neste contexto que se encontra a cultura material e, não diferentemente, a cultura material escolar, ou seja, dentro dessas dificuldades e limitações no que diz respeito às fontes, porém frente ao encanto na busca desses indícios e objetos e do contato pluridisciplinar, possibilitado pela Nova História dos Annales e a Nova História Cultural.

⁴ Movimento historiográfico do século XX que se destacou por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Foi fundada por Lucien Febvre e por Marc Bloch em 1929, indo além da visão positivista da história. A segunda geração da Escola dos Annales foi comandada por Fernand Braudel, e teve forte influência entre os anos de 1960 e 1970. A terceira geração, conhecida como Nova História, foi conduzida por Jacques Le Goff, e a partir desta, toda atividade humana passou a ser considerada história.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

demos verificar neste ensaio, com base na análise da cultura material escolar, alguns materiais e objetos que podem servir de apoio de

r (como fontes e documentos históricos), buscando compreender, de que forma esses materiais e objetos abrem “a 'caixa preta' da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” (JULIA, 2001, p.13).

2. UM ENSAIO SOBRE A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E O USO DOS OBJETOS COMO DOCUMENTOS E FONTE HISTÓRICA

2.1 Os materiais escolares para o desenvolvimento pedagógico e a modernização

A escola é, sem dúvida, uma poderosa instância de aquisição de materiais escolares produzidos em série. Ela é um atraente mercado à indústria e o Estado é um comprador atrativo. São uniformes, livros didáticos, conjuntos escolares, quadro negro, enfim, tudo o que compõe a materialidade escolar.

Pensar a cultura escolar ou cotidiano escolar exige levar em conta as regras e as relações daquele determinado período. “A cultura escolar é efetivamente uma cultura *conforme*, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, P.32)

Além disso, ao se trabalhar com cultura material escolar, seus materiais e objetos, deve-se levar em conta que

Os atributos intrínsecos dos artefatos, é bom que se lembre, incluem apenas propriedades de natureza físico-química: forma geométrica, peso, cor, textura, dureza etc. etc. Nenhum atributo de sentido é imanente. O fetichismo consiste, precisamente, no deslocamento de sentidos das relações sociais – onde eles são efetivamente gerados – para os artefatos, criando-se apenas a ilusão de sua autonomia e naturalidade. Por certo, tais atributos são historicamente selecionados e mobilizados pelas sociedades e grupos nas operações de produção, circulação e consumo de sentido. Por isso, seria vão buscar nos objetos o sentido dos objetos. (MENESES, 1998, P.91)

Ou seja, o historiador deve tomar cuidado para não atribuir sentido equivocado a um objeto escolar, já que o cotidiano escolar apresenta diversas formas de usos ou interesses sobre um determinado artefato. Mas afinal, em que momento a composição material da escola começa a criar forma?

A ampliação significativa da composição material da escola primária ocorreu, não por acaso, a partir de meados do século XIX, no bojo do processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino e de desenvolvimento do capitalismo. A preocupação com materiais para uso escolar remonta a períodos anteriores, como se pode perceber nos textos de Comenius no século XVI, na invenção da lousa no século XVIII pelos lassalistas e na utilização de novos artefatos no ensino mútuo

colares, o surgimento do moderno mobiliário escolar e novos materiais de ensino proliferaram de forma considerável articulando-se a moderna pedagogia, o processo de escolarização em massa e a expansão do mercado industrial” (SOUZA, 2007, p. 163)

No século XIX, a produção material para a escola era reflexo do desenvolvimento econômico e social do mundo ocidental⁵, onde “as tecnologias de ensino associaram-se ao espetáculo da indústria” (SOUZA, 2007, p.165)

Neste sentido, utilizar os materiais escolares como forma de promover o discurso de modernização e desenvolvimento pedagógico camuflava as verdadeiras intenções econômicas e industriais. Porém, não se deve diminuir a relevância que este processo teve para a modernização e desenvolvimento educacional como um todo.

Do surgimento da lousa no século XVIII ao uso do computador no final do século XX, dos bancos às carteiras individuais, da instalação dos primeiros museus e laboratórios nas escolas primárias no século XIX às diferentes proposições de salas ambiente no decorrer do século XX, a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tomar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadoras, a educação mais moderna. (SOUZA, 2007, p.165)

Nos artefatos materiais escolares estão vinculadas as “concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”. (SOUZA, 2007, p. 165) Meneses complementa que se deve levar em conta que “os artefatos estão permanentemente sujeitos a transformações de toda a espécie, em particular de morfologia, função e sentido, isolada, alternada ou cumulativamente” (1998, p.92)

5 A amostra desses produtos industriais de modernização educacional eram realizadas nas chamadas “Exposições Pedagógicas. De acordo com SOUZA, “A exposição universal de Paris, realizada em 1855, foi a primeira a abrir uma subdivisão especial para materiais do ensino primário. No entanto, como observa Buisson (1875), até a exposição de Viena, em 1873, os materiais escolares figuravam como simples produtos da indústria. A partir de então, foi redefinido o papel da educação nas exposições e os materiais, juntamente com os métodos, programas e proposta de educação popular, passaram a ser concebidos de uma perspectiva educativa e a representar o avanço educacional atingido por cada país. Os mais variados suportes materiais estavam contemplados nessas exposições públicas, desde as plantas dos prédios escolares, os móveis e os acessórios, até os materiais de uso de sala de aula para finalidades diretas de ensino: quadro-negro, mapas, livros etc. (2007, 164)

Desta forma, investigar o cotidiano dando ênfase ao material requer “levar em conta o contexto do objeto, não somente os aspectos relacionados à circulação mas também aqueles pertinentes à recepção e aos usos” (SOUZA, 2007, P.167)

2.2 A cultura material escolar e suas fontes

Um objeto histórico tem sua particularidade para determinada pesquisa histórica e o seu uso deve ter um propósito definido para que não deturpe a característica ou finalidade daquele objeto. Meneses nos apresenta o objeto histórico da seguinte forma:

Em nossa sociedade o objeto histórico se caracteriza, quaisquer que sejam seus atributos intrínsecos, por sentido prévio e imutável que o impregna, derivado não desses atributos, mas de contaminação externa com alguma realidade transcendental [...] São objetos singulares e auráticos, na expressão benjaminiana ou, mais precisamente, não-fungíveis. Não poderiam ser substituídos por cópias ou por objetos de atributos equivalentes. São excluídos de circulação e não só têm seu valor de uso drenado, como trazem para qualquer uso prático eventual a pecha do sacrilégio (1998, p.93)

A Cultura Material Escolar tem esses objetos históricos não como foco principal da análise, mas “como um componente da interpretação histórica voltada para o estudo das representações e das práticas escolares”. (SOUZA, 2007, p.170) Os objetos Históricos tem seu compromisso essencialmente com o presente, “pois é no presente que eles são produzidos ou reproduzidos como categoria de objeto e são as necessidades do presente que eles respondem. (MENESES, 1998, p.94)

Para melhor entendermos o surgimento da cultura material escolar, Souza nos traz que

A expressão cultura material escolar, por sua vez, passou a ser utilizada na área da História da Educação nos últimos anos, influenciada pelos estudos em cultura escolar, pela renovação na área provocada pela Nova História Cultural e pela preocupação crescente dos historiadores em relação à preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação. (SOUZA, 2007, p. 170)

Essa manifestação de ideias, a da cultura material escolar, além dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, abrange as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais e as novas tecnologias do ensino.

A materialidade das práticas faz com que o historiador volte sua crítica aos artefatos tomados como vestígios do passado e como documentos. Sabemos que o objeto se torna documento a partir da pergunta que o historiador faz para suas fontes, mas o que é esse objeto/documento na pesquisa histórica?

Meneses trata o documento com um suporte de informação e se debruça sobre o funcionamento desses objetos/documentos:

No entanto, qualquer objeto pode funcionar como documento e mesmo o documento de nascença pode fornecer informações jamais previstas em sua programação. Se ao invés de usar uma caneta para escrever, lhe são colocadas questões sobre o que seus atributos informam relativamente à sua matéria-prima e respectivo processamento, à tecnologia e condições sociais de fabricação, forma, função, significação etc. - este objeto utilitário está sendo empregado como documento. (observe-se, pois, que o documento sempre se define em relação à um terceiro, externo a seu horizonte original). O que faz de um objeto documento não é, pois, uma carga latente, definida, de informação que ele encerre, pronta para ser extraída, como o sumo de um limão. O documento não tem em si sua própria identidade, provisoriamente indisponível, até que o ósculo metodológico do historiador resgate a Bela Adormecida de seu sono programático. É, pois, a questão do conhecimento que cria o sistema documental. (MENESES, 1998, p. 95)

Antes de tratar especificamente dos objetos como fontes históricas, gostaríamos aqui de falar sobre o historiador na busca desses objetos/documentos. No faro de sua busca, se olharmos a partir das ideias de Ginzburg, o historiador pode ser comparado a um detetive que, para desvendar um crime, baseia-se em indícios imperceptíveis para a maioria. Ou a um caçador que “aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba”. (S/d, p.151)

Se trata de um quebra-cabeças de palavras, objetos e ações, onde os esboços das respostas começam a aparecer, porém, “jamais de forma definitiva, pois, ou num outro lugar em outro documento, ou mais tarde a propósito de outros acontecimentos, surge outros detalhes que interpelam os primeiros, produzindo outras figuras coerentes” (FARGE, 2009, p.45)

Ao se tratar de relações sociais e culturais, inúmeros conflitos podem surgir e a percepção do historiador sobre elas deve ser clara, reflexiva e embasada nos relatos das fontes. Farge coloca que

A história deve saber responder por isso, medir o patético, pensar o inominável. O conflito é um lugar de nascimento, e o que advém depois dele raramente tem a ver com o que se passava antes dele. Ainda que mínimo ou irrisório, e mesmo ritual, o conflito é uma fissura que traça “outros lugares” e cria novos “estados”. Ao historiador cabe não apenas relatá-lo,

como também instituí-lo como motor de sua reflexão, fonte de seu próprio relato (2009, p.48-49)

Sobre os objetos como fontes históricas, a história das instituições educativas e a história da leitura e da escrita são os dois recortes temáticos que possibilitaram à história da educação encontrar os objetos como fontes e problemas de pesquisa.

De acordo com Souza (2007, p.171), para os estudos em história das instituições educativas, houve a análise dos aspectos internos da escola, tais como o espaço e a arquitetura, o currículo, as práticas escolares e a história dos grupos escolares, o que trouxe abundantes vestígios da cultura material escolar.

No que diz respeito à história da leitura e da escrita, a partir da história das disciplinas escolares, abriu-se o leque para investigações a partir dos manuais didáticos, livros de leitura e de literatura infanto-juvenil, periódicos educacionais, panfletos, almanaques, anuários, impressos. Ainda embasado em Souza, “muitos deles transformando fontes de pesquisa em objetos de investigação, têm ampliado significativamente o conhecimento sobre objetos em circulação no universo educacional” (2007, p.172)

Como se pode perceber, a cultura material escolar está entranhada na própria forma escolar de educação. A educação, por sua vez, pode ser percebida como uma construção social e os materiais se apresentam como vestígios dessa construção e da finalidade cultural da escola. Em outras palavras, a educação deve ser pensada como uma “prática social e cultural que não se restringe somente aos processos de escolarização” (SOUZA, 2007, p.176)

A partir de uma análise mais ampla, o historiador deve considerar o tempo e o lugar daquele objeto. Ginzburg nos traz que “cada sociedade observa a necessidade de distinguir os seus componentes; mas os modos de enfrentar essa necessidade variam conforme os tempos e os lugares. Existe, antes de mais nada, o nome; mas, quanto mais a sociedade é complexa, tanto mais o nome parece insuficiente para circunscrever inequivocadamente a identidade de um indivíduo” (S/d, p.172) Entendemos dessa mesma forma sobre a busca da identidade de um objeto.

Os materiais utilizados na escola podem ser pensados para uso específico escolar ou não. É a intenção e o uso que os fazem adquirir um caráter histórico.

[...] é preciso estar atento para o fato de que muitos artefatos são produzidos para uso

escolar e apropriados fora dos muros da escola (por exemplo, o livro didático, cartilhas de alfabetização, cadernos, carteiras etc); da mesma forma que objetos de usos sociais diversos adentram o universo escolar adquirindo novas significações (nesse caso, às mudanças de finalidades e usos acrescenta-se o significado simbólico, como se pode ver em relação ao cinema, aos jornais, às revistas em quadrinhos, aos livros de literatura, aos computadores etc.). Portanto o que define um objeto como escolar depende da intencionalidade e do uso em determinadas situações e condições históricas. (SOUZA, 2007, p.177)

Para o historiador, o uso dos artefatos como documentos e fontes de pesquisa ainda são pouco utilizados. Porém, quando o faz, o historiador deve levar em conta a trajetória do objeto e seus atributos.

Um objeto histórico pode desvendar um instante do cotidiano escolar, ajudando a escrever a página de uma história. Ele se assemelha ao sentido que Farge determina ao arquivo. Mesmo com todas as diferenças que encontramos entre objetos escolares e os documentos dos arquivos, enquanto sentido de fonte ambos se assemelham na medida em que

Nasce assim o sentimento ingênuo, porém profundo, de romper um véu, de atravessar a opacidade do saber e de chegar, como depois de uma longa viagem incerta, ao essencial dos seres e das coisas. O arquivo age como um desnudamento; encolhidos em algumas linhas, aparecem não apenas o inacessível como também o vivo. Fragmentos de verdade até então retidos saltam à vista: ofuscantes de nitidez e de credibilidade. Sem dúvida, a descoberta do arquivo é um maná que se oferece, justificando plenamente seu nome: fonte. (2009, p.15)

Sendo assim, não se trata de descobrir no objeto um “tesouro enterrado”, ainda com base nas escritas de Farge. Mas sim, tomar a fonte como um “suporte que permita ao historiador buscar outras formas do saber que faltam ao conhecimento (2009, P.58)

Isso porque é inevitável a intervenção do historiador em relação às fontes. É o ancoradouro teórico que permite o distanciamento, e sempre orientado pela pergunta que se faz. Além disso, a busca das fontes acaba por implicar na construção da fonte. A fonte só ganha sentido no seu uso e no seu tratamento. Por fim, a materialidade pode ser reveladora das práticas.

3 CONCLUSÃO

O fazer pedagógico se concretiza na conexão entre materiais escolares, saberes e práticas. Esse vínculo permite a compreensão do funcionamento interno da escola, além de sua função no tempo e espaço sócio-histórico. Voltar-se à história da cultura material escolar requer um “amplo programa de pesquisa e demanda refinamento conceitual, teórico, analítico e a exploração de um conjunto significativo de fontes de pesquisa, incluindo necessariamente fontes materiais (os próprios artefatos). (SOUZA, 2007, P.180)

A abordagem da cultura material como investigação traz inúmeras possibilidades, como edifícios, mobiliário, acessórios, equipamentos, objetos de uso dos alunos e professores, recursos didáticos, impressos entre outros. Além disso, a abordagem para a análise pode se voltar, tanto à materialidade (constituição ou características do objeto), como aos outros aspectos que Souza nos traz:

[...] funções e usos, produção, tecnologia e comercialização, aparecimento, transformação e desaparecimento, saberes pedagógicos constituídos, as políticas educacionais voltadas para a introdução de novos materiais, tecnologias de ensino e suprimento material para as escolas, as representações dos profissionais da educação em relação à importância e uso dos materiais escolares, a relação entre materiais escolares, currículo (disciplinas) e método de ensino, a interdependência de ensino, a interdependência existente entre diversas tecnologias gerais e aquelas de uso escolar, invariantes tecnomateriais e modelos didáticos historicamente constituídos. 2007, p.181)

Todos os esforços de investigação histórica em educação só têm relevância a partir da definição do que conta como problema, para que, a partir disso se obtenha o conhecimento aprofundado e sistematizado sobre o cotidiano escolar, suas mudanças e permanências.

REFERÊNCIAS

FARGE, Arlette. O sabor do Arquivo. São Paulo: Edusp, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raizes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2^a. ed, p.143-179.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n.1, 2001, p. 9-43.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e Cultura Material: documentos pessoais no espaço público. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89- 104, 1998.

PESEZ, Jean-Marie. História da Cultura Material. IN: Le GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (orgs). A História Nova. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.237- 285.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 163-189.