

História da Educação:

notas em torno de uma questão de fronteiras

Marta Maria Chagas de Carvalho¹

Resumo

Este texto busca refletir sobre as matrizes presentes na constituição da historiografia da educação brasileira, discutindo-as no âmbito teórico-metodológico. Analisando a produção de Fernando Azevedo, particularmente *A cultura brasileira*, a autora enfoca, de modo instigante, os dispositivos textuais de produção de sentido presentes na obra, dando uma contribuição importante para o entendimento da centralidade que tem o pensamento azevediano na configuração da historiografia da educação brasileira.

Palavras-chave

Historiografia da educação; fronteiras.

Abstract

This text searches for the reflections of the matrices present in the constitution of the Brazilian education historiography, debating them in the theory-methodological field. Analyzing the production of Fernando Azevedo, particularly "A Cultura Brasileira", the author focus, in an instigating way, the textual devices of sense production present in the work, giving an important contribution to the centralism comprehension concerned to "azevediano" thought in the configuration of the Brazilian education historiography.

Key-Words

Education Historiography;
Frontiers.

¹ Professora
da PUC-SP

Penetrar a *caixa preta* escolar, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise — como gênero —, e recortar temas — como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita —, delimitando campos de estudo, são alguns dos interesses que vêm reconfigurando a História da Educação e redefinindo as relações da disciplina com outras áreas de pesquisa sobre educação. A convergência de interesses em torno de temas e perspectivas de análise inaugura um novo espaço para a investigação historiográfica no campo da pesquisa educacional. É como se da História da Educação não viesse mais com aquele ar mofado das gavetas do passado em que as interrogações do presente iam buscar, arquivada, a reflexão sobre as suas origens ou sobre os seus fundamentos. Uma enorme capacidade de renovar temas e instigar o olhar é o que hoje marca a presença da História da Educação no campo da pesquisa educacional.

Essa desenvoltura com que a História da Educação vem incorporando novos temas, reconfigurando os seus objetos e redefinindo perspectivas e procedimentos de análise é um índice da maturidade da disciplina? Ou, ao contrário, tal desenvoltura não é senão um sintoma de fragilidade de um campo de pesquisas incapaz de se autodefinir a partir de questões postas de seu interior? A partilha de temas e a convergência de interesses no interior do campo educacional não está fragilizando ainda mais um campo de pesquisas de escassa tradição disciplinar? Está essa partilha redefinindo a posição da disciplina no campo da pesquisa sobre educação, liberando-a de uma função predominantemente subsidiária? Ou está apenas diluindo as fronteiras de um campo de investigação sem força suficiente para firmar-se com autonomia? Sem pretender responder, aqui, a essas questões, pretendo fazer algumas considerações que possam provocar o seu debate.

Em artigo de 1990,¹ Mirian Warde sustentou que, na "*sua gênese e no seu*

desenvolvimento, a História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar... mas pelo que oferece de justificativas para o presente." Essa espécie de "*presentismo*" é, segundo Warde, decorrência do processo que instituiu a disciplina e marcou o seu desenvolvimento no Brasil. Em tal processo, a "*gênese e o desenvolvimento da História da Educação estão no campo da Educação, do qual ela foi convertida em enfoque, em abordagem.*" O que significou não ter sido instituída como especialização temática da História, mas como *ciência da educação* ou como *ciência auxiliar da educação*. Esse processo que subtraiu a História da Educação do campo da História e que a inseriu entre as ciências da educação subordinou-se aos critérios de hierarquização e composição que a instituíram como disciplina escolar, nos cursos de formação de professores, a partir dos anos 30. Nesse processo, foi apartada do campo da investigação histórica e, ao mesmo tempo, secundarizada no campo da educação, no qual a Sociologia, a Psicologia e, por extensão, a Biologia ganharam, no mesmo processo, o estatuto de ciências matriciais.

Penso que esses constrangimentos teóricos e institucionais apontados por WARDE foram efetivamente determinantes do perfil da História da Educação como campo de pesquisa. O atrelamento originário da disciplina a objetivos institucionais de formação de professores e pedagogos impediu, até muito recentemente, a sua constituição como campo de investigação historiográfica capaz de se autodelimitar e de definir, a partir de sua própria prática disciplinar, dinâmicas de constituição de questões, temas e objetos. Isso tornou a disciplina frágil diante das demandas postas a partir de outras áreas de investigação sobre educação que hegemonizaram a produção no campo.

Nesse processo, o livro *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, exerceu importante papel. A hegemonia da análise sociológica, que se instala no campo da pesquisa educacional a partir dos

¹ WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da História para a Educação. **Em** Aberto, Brasília, INEP, Ano 9, no 47, p.3-11.

anos 50, constituiu disposições e expectativas de leitura, pela sedimentação que promoveu de concepções sobre a sociedade e a função social da educação. Moldando, assim, modos de ler, a sociologização do campo educacional facilitou a circulação dessa obra de sociologia que é o livro de AZEVEDO: obra de referência, que atendia, também, a demandas de síntese, abrangência e totalização explicativa.

Tenho insistido, em outros trabalhos,² na hipótese de que, nesse livro de AZEVEDO, cristalizam-se representações sobre a educação no Brasil e sua história que têm sido atuantes na configuração da historiografia educacional. Essa hipótese é reforçada pelas teses de WARDE, embora apanhe a questão por um ângulo distinto. A hipótese põe em foco os dispositivos textuais de produção de sentido atualizados nas leituras (mesmo que mediatizados por outras leituras) da obra de AZEVEDO, que se materializam nos textos de historiografia educacional. A hipótese implica a presunção de um modo de ler que atualize tais dispositivos, a partir de expectativas e competências de leitura determinadas.

Se minha hipótese procede, as representações sobre a educação no Brasil e sua história na obra de AZEVEDO não foram ainda suficientemente desarticuladas e criticadas, enquanto dispositivos de produção de rígidos esquemas de enquadramento da disciplina. Em trabalhos anteriores, sustentei que, na ausência de uma tradição de procedimentos de crítica bibliográfica e documental, uma determinada leitura de *A Cultura Brasileira* vinha sendo efetuada pela historiografia educacional, leitura cuja característica era fazer do texto lido um molde de enquadramento da investigação. Porque o texto de AZEVEDO não era lido como discurso perspectivado ou posicionado, produzia-se o que chamei de "história de preenchimento": um tipo de produção historiográfica que, mesmo quando crítica das interpretações de AZEVEDO, não escapa do enquadramento imposto pela pré-configuração de seu objeto. Em outros termos, o produto de um tipo de investigação que, partindo daquele modo de ler,

parte também de um objeto preconfigurado. A escrita que a articula retém a narrativa de AZEVEDO, retendo o sentido que é nela produzido, seja por partilhá-lo como *a priori* que conforma a investigação, seja por não se dar conta das operações discursivas que o produzem. Operações, estas, legíveis no modo como o narrador perspectiva o narrado; operações legíveis, também, no modo como sua narrativa opera a seleção e a disposição seqüencial do que narra e atribui caracteres aos agentes da ação narrada.

Nesse modo de ler, aparece uma concepção do trabalho historiográfico que não problematiza o seu lugar de produção e as relações que este lugar estabelece com o objeto, com o arquivo e com a prática da escrita. Nele atuam expectativas que constituem o texto lido como manancial de informações que podem ser abstraídas das formas discursivas que as articulam. Essa modalidade de leitura materializa-se nos textos de historiografia educacional por meio de dois procedimentos básicos. O primeiro deles consiste em situar o objeto investigado na diacronia de um processo cujo sentido é dado de antemão e expandir o sentido conferido para um conjunto de eventos de que esse objeto é caso ou exemplo. Complementarmente, trata-se de localizar tal objeto na sincronia de uma série de eventos similares, série recortada pelo procedimento anterior, o que faz com que a simples enumeração desses eventos produza um efeito de reverberação do sentido postulado no ponto de partida da investigação. Nas duas operações, a investigação e, com ela, a escrita, em que se articulam os seus resultados, não têm como horizonte produzir, com a análise de seus objetos e temas, qualquer inflexão, deslocamento ou redefinição do sentido que lhes foi previamente fixado. Trata-se, apenas, de reiterá-lo, no exemplo, ou no caso que foge à regra. Como o objeto a ser conhecido é, no próprio movimento de sua constituição, enquadrado por esquemas prévios que lhe conferem sentido, o historiador tem sua tarefa de antemão traçada: trata-se de transferir, automaticamente, para esse objeto,

² Cf. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O Novo, o velho e o perigoso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, 1989, vol. 71, fasc. 8, p.29-35; Escola, Memória, Historiografia: a produção do vazio. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, 1993, vol 7, fasc. 1, p.10-15.

um elenco de significados dedutíveis do sentido previamente fixado. Assim, o objeto é conformado pelo que se toma como já sabido, como já conhecido.

É desse modo que algumas representações sobre a educação brasileira e sua história ganham longa vida na historiografia educacional. Constantemente reatualizadas e reificadas como esquemas de conformação do objeto investigado, tais representações instituem um padrão de visibilidade que não somente constitui o campo do que é pertinente investigar, como também determina o que é visível e o que não é visível no objeto investigado. Opera-se, com isso, uma espécie de petrificação do campo da investigação. A disciplina deixa de se definir por seus procedimentos, pela partilha e discussão desses procedimentos, por sua relação com problemas historiográficos, para configurar-se apenas pela referência a um campo de investigação e a um objeto rigidamente configurados.

Em trabalho recente,³ analisei *A Cultura Brasileira* como narrativa instituinte de um modo de configuração do objeto e do campo de investigação em História da Educação. Nesse trabalho, sustentei que o efeito mais nefasto da narrativa de AZEVEDO foi o produzido pelo modo como fez falar, na voz do narrador, um critério de avaliação do passado educacional extraído da ênfase na organização de um sistema unificado de educação nacional. O anacronismo constitutivo dos dispositivos produtores de sentido mobilizados na narrativa de AZEVEDO foi analisado como dispositivo de legitimação da política de unificação nacional pela educação defendida por sua geração; como dispositivo, portanto, que desistoriciza o objeto da investigação.

Em *A Cultura Brasileira*, a voz do narrador unifica, no juízo que emite, o que a narrativa reparte em duas séries independentes e paralelas, articuladas seqüencialmente segundo temporalidades distintas — o que está instituído e o que é idéia ou projeto. Dicotomizando desse modo a história da educação narrada, a narrativa de AZEVEDO produz dois campos de investigação, cuja intersecção só pode se

dar como cotejo ou confronto que exhibe a coincidência ou a discrepância pontual entre eles. É em um desses campos que o sentido unificador da educação produzido como programa político instala os sistemas de ensino e as políticas educacionais instituídas como objetos privilegiados da investigação. Ao fazê-lo, produz também o lugar em que se perspectiva a análise da instituição escolar e o crivo que seleciona as fontes principais da análise. É assim que a História da Educação é instituída como história da organização dos sistemas de ensino por políticas educacionais emanadas do Estado. Assim é também que o estudo das instituições escolares é configurado como procedimento que recorta, no *continuum* do processo de institucionalização dos sistemas educacionais, um momento e um modo institucional em que tal processo se concretiza. Desses recortes, decorre a seleção da legislação como fonte privilegiada na investigação. Com esses procedimentos, a narrativa de AZEVEDO estrutura um campo bipartido por estruturas temporais paralelas e apenas pontualmente conectáveis, nas quais constrói dois domínios apartados de investigação: o da história das idéias e projetos pedagógicos e o da história da organização dos sistemas de ensino. Mediando os dois campos, e repetida à exaustão, aparece a tópica de um abismo intransponível. Tal tópica, acompanhada de suas explicações, funciona como eixo narrativo do que é constituído como (não)-história educacional, como história do que não houve, mas deveria ter sido. É assim que a obra de AZEVEDO se constitui como um modo de narrar que se propõe como regra de narração para outros textos, prescrevendo não somente as regras de configuração do objeto pelo seu enquadramento em uma das séries referidas, como também o modo de relacioná-las no espaço narrativo das explicações sobre o seu descompasso.

O anacronismo constitutivo dessa espécie de leitura documental foi especialmente nefasto no caso da história das instituições de ensino, de assistência e de instrução pública no Império. É sobretudo perseguindo o que constitui como

³ Cf. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In: FRETTAS, Marcos C. (org.), *História da Historiografia Brasileira*. São Paulo: Contexto (no prelo).

desacertos descentralizadores das políticas e das idéias educacionais no Império que o anacronismo constitutivo do investimento narrativo de AZEVEDO produz o apagamento da zona de intersecção entre o instituído e o projetado no campo educacional. Constituindo uma espécie de abismo intransponível, sua narrativa produz aqueles desacertos como idéias fora do lugar e promove a história das instituições educacionais no Império como história do que não houve. Fazendo-o, não somente biparte o campo da investigação, como produz nele a tópica do abismo e o modelo de suas explicações. Essa espécie de produção do não ser e da carência que perpassa toda a narrativa de AZEVEDO remete ao limbo do desconhecido não somente a história das modalidades não-escolares de ensino, como também a das instituições de instrução pública no Império. Não apenas porque é ínfima a produção historiográfica que dela trata.⁴ Mas também porque a carência educacional que a narrativa de AZEVEDO produz no Império encoraja um tipo de leitura documental que, não levando em conta as refrações do signo em situações de uso,⁵ amarra o significado de termos como *escola* aos usos dominantes no presente do historiador, desistoricizando o objeto da investigação.

Falando do lugar de produção das políticas que pedagógica e juridicamente instituem o sistema de ensino — o Estado —, a voz do narrador de *A Cultura Brasileira* pode ser ouvida, ainda hoje, nas seleções de períodos e de temas de estudo, nos padrões descritivos e explicativos e nas periodizações que configuram o objeto da investigação e o modo narrá-lo. É no mínimo intrigante a correspondência entre esse padrão que se institui modelarmente na narrativa de Azevedo e o que se instala na produção historiográfica sobre educação. Alguns dos estudos que vêm mapeando e efetuando a crítica dessa produção⁶ identificaram procedimentos de seleção temática, delimitação temporal, utilização de fontes e estruturação do campo narrativo que atestam essa correspondência. De um desses estudos, o de Clarice Nunes, extraio a descrição:

“Presos ao tempo linear, os livros de história da educação examinados constroem seu conteúdo a partir de dois eixos: a organização escolar e o pensamento pedagógico. O primeiro também define não só um lugar privilegiado a partir do qual se registra a memória educacional (o Estado), mas também as fontes privilegiadas para sua reconstituição (os instrumentos legais e normativos), além de conferir um tratamento legislativo à narrativa. O segundo eixo elege a evolução das idéias pedagógicas como conteúdo dessa história, compila dados biográficos de educadores selecionados e confere um tratamento tipológico à narrativa...”⁷

As transformações por que vêm passando a historiografia educacional devem ser avaliadas relativamente a este modo de narrar, que configura o campo da investigação e os objetos investigados. Elas são indicativas de uma ruptura que redefine as práticas de construção do objeto de investigação? Ou o novo não é senão um índice da permanência da situação de dependência e subordinação da disciplina a outros campos de investigação educacional?

O processo de reconfiguração da historiografia educacional vem sendo acompanhado de intensa reflexão conceitual e metodológica. Vários estudos têm-se ocupado dessas questões e, sob ângulos diversos, têm mapeado e efetuado a crítica de temas, objetos e procedimentos historiográficos, desencadeando ampla discussão sobre questões conceituais e metodológicas. A simples ocorrência desse tipo de reflexão é muito positiva, pois, incidindo no que vinha sendo constitutivo da fragilidade da disciplina — a não problematização de seus procedimentos e de seu objeto —, redefine também a posição da disciplina no campo da pesquisa educacional, pondo em questão o seu caráter de saber subsidiário de outras áreas de pesquisa sobre educação. Talvez seja essa a consequência mais significativa das transformações que vêm redesenhando o campo e refigurando os objetos da investigação histórica sobre educação. Sua efetividade, no entanto, é largamente

⁴ BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. **História da Educação Brasileira: o terreno do consenso.** São Paulo, PUC/SP, 1995, p.83. (Dissertação de Mestrado)

⁵ Cf. BAKHTIN, Mikhail (v. N. Volochinov). **Le marxisme et la philosophie du langage.** Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.

⁶ Cf., entre outros, NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEI, jan./fev./mar./abr/1996, n.1; História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1992, n. 6. (Dossiê História da Educação); LOPES, Eliane Marta T.

Perspectivas Históricas da Educação. São Paulo: Ática, 1986; WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, Ano 3, n.23, set./out. 1984, p.1-6; A Historiografia da Educação Brasileira: Construção da Memória e do Conhecimento. (Mimeo) São Paulo, 1990 (Projeto de Pesquisa para o CNPq); BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. **História da Educação Brasileira: O Terreno do Consenso**, op.cit.; BARREIRA, Luiz Carlos. **História e Historiografia.** As escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988). Campinas, Faculdade de Educação - UNICAMP, 1995 (Tese de Doutorado).

⁷ Cf. NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**, ed. cit., p.71.

dependente de uma profícua interlocução com a produção historiográfica contemporânea.

Essa interlocução tem propiciado um referencial de reflexão sobre questões metodológicas e conceituais, como as relativas ao estatuto documental das fontes utilizadas e à produção da escrita da história. A crescente problematização da relação entre historiografia educacional e fontes⁸ tem assumido *"diversas formas, abrangendo desde questões relativas ao alargamento da concepção de fontes - na ênfase dada a suportes como, por exemplo, a fotografia - até questões relacionadas a procedimentos de constituição das fontes em documentos e de delimitação da função documental destas."*⁹ Uma de suas consequências principais tem sido a de sedimentar práticas de reflexão historiográfica em torno de temas, questões e procedimentos, produzindo com isso uma certa tradição disciplinar partilhada pelos historiadores da educação.

A interlocução com a produção historiográfica contemporânea tem também propiciado o alargamento temático do campo da História da Educação, suscitando novos interesses e promovendo a descristalização das representações configurantes desse campo. Essa ampliação temática tem posto *"em evidência a interrelação necessária entre estudos históricos da educação e contribuições de campos como a antropologia, a psicologia, a lingüística, a filosofia etc."*¹⁰ Com isso, novos procedimentos e novos critérios de rigor historiográfico têm-se materializado em práticas de pesquisa que problematizam *"o lugar simbólico da construção do sujeito e das suas práticas, implicando a incorporação de referenciais teóricos atentos aos processos históricos de constituição dos objetos investigados"*.¹¹

É, sem dúvida, uma das vertentes francesas da chamada Nova História Cultural que tem sido a interlocução mais freqüente dos historiadores da educação. Isso se evidencia pela *"preferência cada vez mais manifesta por privilegiar como objeto de investigação as práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos, tomados estes últimos em sua materialidade de*

objetos culturais".¹² Essa interlocução tem ampliado as fronteiras da História da Educação evidenciado o equívoco e, também, o preconceito que, no Brasil, segrega e discrimina a produção sobre história da educação, constituindo-a como campo de investigação não suficientemente nobilitado para o tratamento de temas e questões culturais, que, afinal, são também o seu domínio. Temas de história cultural, como, por exemplo, o das modalidades sociais diferenciadas de relação com o escrito, passam a estar no horizonte da investigação histórica sobre as modalidades escolares de uso da escrita e da leitura. Além disso, os estudos de História Cultural formulam novos problemas cuja investigação se inscreve nos domínios tradicionalmente reservados à História da Educação. É o caso, por exemplo, dos relativos ao papel da escola no processo social de alfabetização das populações, entendido, este, no sentido de processo histórico de longa duração no qual uma sociedade ingressa no mundo do escrito. O enfrentamento de uma questão deste tipo requer uma atenção etnográfica dirigida à escola, interessada, por exemplo, na determinação das habilidades e competências de leitura trabalhadas nos *"fazeres, ordinários"*¹³ da escola. A determinação delas é de extrema relevância para o estudo das modalidades sociais diferenciadas de relação com o escrito. Por isso, esta mesma atenção etnográfica terá importância fundamental numa história do livro e da leitura, fazendo com que a questão dos usos sociais do livro, numa sociedade e num período histórico determinados, ganhe rigor e consistência quando é trabalhada à luz de informações sobre as habilidades e competências de leitura perseguidas pelo processo de escolarização em curso nesta mesma sociedade.

Esse alargamento temático e essa reflexão em torno de procedimentos constituem-se, sem dúvida, em desafios lançados a um campo de pesquisa de escassa tradição disciplinar. Inegavelmente, essas transformações redesenham o território em que tradicionalmente vinham se movendo os historiadores da educação,

⁸ Cf. NUNES Clarice e CARVALHO, Marta M.C. de, *Historiografia da Educação e Fontes, Cadernos Anped*, Porto Alegre, ANPEd, n.5, setembro de 1993.

⁹ Idem, *ibidem*, p.35 - 36.

¹⁰ Idem, *ibidem*, p.36 - 37.

¹¹ Idem, *ibidem*, p.37.

¹² Idem, *ibidem*.

¹³ Cf. CHARTIER, Anne-Marie. *Les 'faibles' ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et la formation, Milieu et liens sociaux*. Yves Grofmeier ed. *Programme pluri-annuel de Recherches en Sciences Humaines, Rhône-Alpes*, 1993.

reorientando as suas práticas de pesquisa. A questão é saber se essas transformações estão incorporando um processo de reflexão em torno das práticas que vinham configurando anteriormente a disciplina, incorporando os novos interesses e referenciais teóricos em também novos procedimentos de construção do objeto da investigação. Estaria a nova historiografia educacional sendo capaz de, efetivamente, desenvolver novas abordagens de velhos objetos, refigurando-os?¹⁴ Ou, ao contrário, tais transformações têm-se dado pelas margens da produção anterior, deixando intocados os seus velhos objetos, temas e problemas? Sem pretender responder a essas questões quero aqui falar de algumas das possibilidades que a interlocução com a historiografia contemporânea vêm abrindo para essa reconfiguração dos objetos de investigação em História da Educação. Para tanto, privilegiarei a escola como objeto de investigação.

As transformações que hoje vêm reconfigurando a historiografia educacional podem ser melhor dimensionadas se partirmos da observação de Roger Chartier de que uma das questões cruciais, que hoje reorientam a perspectiva do historiador da cultura, é a questão proposta por BOURDIEU: “o que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?”¹⁵ Se essa questão era, para CHARTIER, estrategicamente importante para distinguir a história cultural nascente de dois campos de investigação, então, muito próximos — a história das mentalidades e uma certa sociologia da cultura —, ela é importante também para os propósitos deste artigo. Salientar a questão dos usos diferenciados que são feitos de objetos ou de modelos culturais problematiza o modo como, na historiografia educacional, questões, temas e objetos de investigação vinham sendo anteriormente tratados. Isto porque tal problematização desloca o olhar do historiador da educação dos modelos pedagógicos (tenham eles o caráter de leis, regulamentos, preceitos ou doutrinas) para as práticas diferenciadas de apropriação desses modelos.

Esse deslocamento afeta, especialmente, os estudos sobre história da escola. Pensar essa instituição como produto histórico da interação entre dispositivos de normatização de uma cultura escolar, e das práticas dos agentes que deles se apropriam, passou a ser um desafio. O conceito de *cultura escolar* é mobilizado, pondo em foco as práticas constitutivas de uma sociabilidade escolar e de um modo, também escolar, de transmissão cultural. Pondo em foco tais práticas, o conceito põe em cena, também, os dispositivos que as normatizam, definindo os tecidos nos quais elas se inscrevem: dispositivos de organização do tempo e do espaço escolar; dispositivos de normatização dos saberes a ensinar e das condutas a inculcar. Mas, o conceito põe, também em cena, uma multiplicidade de novos agentes — professores, inspetores, diretores de escola, alunos, etc. — e suas táticas de *apropriação*.¹⁶

Perguntar pelos usos que agentes determinados fazem de modelos e objetos culturais implica indagar sobre a sua materialidade. Materialidade dos dispositivos de imposição dos modelos, mas materialidade também das práticas que deles se apropriam. E materialidade também dos objetos de que tais práticas são usos. É assim que, também, a antiga história das idéias pedagógicas se reconfigura, distanciando-se do que é considerado intento descabido: estudar idéias desencarnadas das práticas dos agentes que as produzem ou das formas impressas que as põem em circulação. Uma delas é a história do impresso e de seus usos pedagógicos — abrangendo investigações sobre livros de uso pedagógico, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores, etc. Apesar da diversidade de objetivos e de referenciais teóricos que marcam esses estudos, em todos eles predomina a ênfase nos suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos discursos e seus usos pedagógicos. A outra tendência se interessa pela história educacional vista da perspectiva dos agentes que a constroem, trabalhando com as *representações*

¹⁴ Cf, também, a respeito NUNES, Clarice. *Novas Abordagens de velhos objetos. Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, 1992, n.6.

¹⁵ Cf GAUZÈRE, Mireille. *La nebuleuse: enquête sur l'histoire culturelle*. In: RIOUX, Jean Pierre (dir.) **L'Histoire Culturelle de la France Contemporaine (Bilans et perspectives de la recherche)**, Paris: Ministère de la Culture et de la communication/CNRS, 1987.

¹⁶ Cf. DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

que agentes determinados fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições — como a escola — e dos processos que as constituem.

O cenário ganha nitidez: uma multiplicidade de objetos vem povoá-lo. Livros escolares, cadernos, mobiliário, materiais didáticos, guias curriculares, programas, regulamentos, revistas, etc., passam a integrar esse cenário. Não são mais, para esse novo historiador, apenas fontes de informação historiográfica. Passam a interessá-lo como objeto, no duplo sentido, de objeto da investigação e de objeto material cujos usos, em situações específicas, quer determinar. A materialidade desses objetos passa a constituí-los como suporte do questionário que orienta o investigador no estudo das práticas que se formalizam nos usos escolares desses objetos.

Essas mutações têm exigido a elaboração de conceitos mais adequados para dar conta da complexa interrelação entre modelos — no caso, pedagógicos — e seus usos. Para tanto, tem sido importante a interlocução com a historiografia educacional européia. Conceitos como os de *forma escolar* possibilitam “repertoriar através da disparidade indefinida dos gestos profissionais, as invariantes da intervenção pedagógica, ligadas não aos imperativos de toda transmissão de saberes mas à ‘forma escola’ da transmissão”.¹⁷ Fazendo-o, permitem resgatar as “práticas ordinárias” que se exercem como *saber fazer*, num “espaço de liberdade” que é “fortemente normativizado por estas invariantes”.¹⁸

A interlocução com a produção européia sobre história da educação tem permitido, também, compreender o *modelo escolar* de educação como construção histórica resultante da intersecção de uma pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização.¹⁹ Isso tem permitido historicizar o objeto escola, desnaturalizando-o, e recusar o anacronismo dos procedimentos que vinham constituindo a história da escola brasileira na versão ideológica, talvez mais

persistente de uma certa história do advento progressivo das Luzes e de seus percalços nos países periféricos. Um novo interesse, novas interrogações e novos critérios de tratamento do arquivo têm permitido historicizar a escola, historicizando os dispositivos constituintes de uma *forma escolar*²⁰, assim como as suas múltiplas apropriações nas *táticas* de um *saber fazer*.²¹ Essas mutações têm sido sobretudo interessantes por evidenciarem a historicidade do lugar de onde o historiador interroga o arquivo e produz novas visibilidades.

É assim que a ênfase da nova historiografia na materialidade das práticas, dos objetos e de seus usos produz um novo modo de olhar e interrogar as fontes disponíveis. Um novo padrão de visibilidade torna visível aquilo que as representações cristalizadas na historiografia educacional relegavam à invisibilidade do não dito e, portanto, não exposto. Aquilo que, no discurso, em que se articulam tais representações, não é preciso dizer porque não é preciso fazer ver. Um exemplo pode melhor elucidar a questão.

Tome-se o caso do atrelamento da *arte* de ensinar — tal como a concebia a *moderna pedagogia* que circulou no país em fins do século passado e início deste — a seus suportes materiais. Nessa pedagogia como *arte de ensinar*, fala-se mais de *instrução* do que de *educação* e ensinar é prática que se materializa em outras práticas; práticas nas quais a *arte* de aprender materializa-se no exercício de competências bem determinadas e observáveis em usos escolarmente determinados. Na historiografia educacional que se configura, no Brasil, a partir dos anos 1930, sob a égide de uma concepção de educação cujos dispositivos de controle e disciplinarização têm a sua eficácia condicionada à sua invisibilidade, efetua-se o apagamento dessa materialidade das práticas de um *saber-fazer-com*. Tendo como modelo a narrativa de *A Cultura Brasileira*, essa historiografia opera o apagamento das práticas e dos saberes que se articulam nos processos de ensinar e de aprender. Um dos efei-

¹⁷ Cf. CHARTIER, Anne-Marie, op.cit., p.190-191.

¹⁸ Idem, ibidem.

¹⁹ Cf., por exemplo, VARELA, Julia. e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, 1992, n.6, p.68-97.

²⁰ Cf. VINCENT, Guy. **L'école primaire française. Étude sociologique.** Lyon/Paris: Presses Universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

²¹ Cf. DE CERTEAU, op.cit.

tos dessa espécie de apagamento foi o de produzir uma modalidade adicional de anacronismo na história da instituições educacionais. Apagando a especificidade de uma pedagogia em que saber ensinar era arte de "*saber-fazer com*", apaga também a historicidade dos processos de institucionalização escolar dessa *arte*. *Arte* que se increvia num domínio imaginário que não era o da geração de Fernando de Azevedo. Domínio no qual, podia-se até esperar, novos materiais escolares, esses produtos industriais que, segundo aquele imaginário, condensavam usos pedagógicos de povos mais civilizados, pudessem funcionar como suportes de rotinas inéditas nas salas de aula. Nesse imaginário, fazia sentido até mesmo pretender que tais materiais pudessem catalizar, no Brasil, o processo de implantação de práticas escolares mais conformadas à *pedagogia moderna*, como o fizeram alguns reformadores da Instrução Pública.²² Isso porque, na lógica que tece os fios desse imaginário, a Instrução Pública é signo do Progresso que advém da escolariza-

ção dos saberes e das práticas que se formalizam, como práticas escolares, nos usos desses materiais. Afinal, o que havia tornado possível o ensino simultâneo, condição da extensão da escola popular, senão a presença desses produtos que a indústria moderna havia tornado disponíveis nos países mais civilizados? O livro único de leitura, o caderno, a pena de metal, os inúmeros materiais que traziam para dentro dos muros escolares o mundo condensado em *lições de coisas*, não eram eles os índices do Progresso inscritos na *moderna pedagogia* que permitiriam ao país postular sua inserção no *concerto das nações*?

O exemplo é elucidativo. Não somente porque torna visível o que é histórica e, algumas vezes, programaticamente produzido como invisível no registro narrativo. Mas porque põe em cena a necessidade de historicizar a linguagem das fontes e das ferramentas conceituais do trabalho historiográfico. Não estaria de algum modo posta aí a questão das fronteiras da investigação historiográfica no campo da educação?

²² Cf. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola do Olhar. In: REIS, Maria Candida Delgado (org.), **Caetano de Campos: Fragmentos da Instrução Pública em São Paulo**. São Paulo: Associação dos ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994, p.53-59; **A Escola e a República**, São Paulo: Brasiliense, 1989 (col .Tudo é História)

