



VERA LUCIA GASPAR DA SILVA  
GIZELE DE SOUZA  
CESAR AUGUSTO CASTRO  
(Organizadores)

**TOMO I**

# CULTURA MATERIAL ESCOLAR

EM PERSPECTIVA HISTÓRICA:  
ESCRITAS E POSSIBILIDADES



Vera Lucia Gaspar da Silva  
Gizele de Souza  
Cesar Augusto Castro  
(Organizadores)

TOMO I

**Cultura Material**  
**Escolar em Perspectiva**  
**Histórica: escritas e**  
possibilidades

São Luís



**EDLIFMA**

2023

Copyright © 2023 by EDUFMA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho  
*Reitor*

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos  
*Vice-Reitor*

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira  
*Diretor*

**CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Prof. Dr. André da Silva Freires

Prof. Dr. José Dino Costa Cavalcante

Profa. Dra. Diana Rocha da Silva

Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos

Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães

Profa. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues

Prof. Dr. João Batista Garcia

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes



## Revisão

Os autores

## Capa e projeto gráfico

Gregório Jansen

## Coordenação editorial

Cesar Augusto Castro

Gizele de Souza

Vera Lucia Gaspar da Silva

---

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Cultura material escolar em perspectiva histórica [recurso eletrônico]: escrita e possibilidades/Organizadores: Vera Lucia Gaspar da Silva, Gizele de Souza, Cesar Augusto Castro. – 2. ed. – São Luís: EDUFMA, 2023.

667 p.: il.

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web

<<http://www.edufma.ufma.br/index.pht/loja/>>

ISBN: 978-65-5363-167-0

1. Escola - História. 2. Escola - Cultura - Material. I. Gaspar da Silva, Vera Lucia. II. Souza, Gizele de. III. Castro, Cesar Augusto. IV. Título.

CDD 370.9

CDU 37(091)

---

Ficha catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas -DIB/UFMA  
Bibliotecária: Amanda Rocha Belfort - CRB 13/725



## **Autores dos textos**

Vera Lucia Gaspar da Silva

Gizele de Souza

Cesar Augusto Castro

Agustín Escolano Benito

Ana Chrystina Venancio Mignot

Cristina Yanes Cabrera

Cynthia Greive Veiga

Diana Gonçalves Vidal

Dominique Poulot

Eurize Caldas Pessanha

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Guadalupe Trigueros Gordillo

Heloisa Barbuy

Heloisa Helena Meirelles dos Santos

Heloísa Helena Pimenta Rocha

Inés Dussel

Juri Meda

Marcus Levy Bencostta

Maria Teresa Santos Cunha

Marta Brunelli

Martin Lawn

Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues

Rosa Fátima de Souza

Rosilene Batista de Oliveira

Samuel Luis Velázquez Castellanos

Silvia Alicia Martínez

Wiara Rosa Rios Alcântara

# Sumário

- 9**      **Prefácio**  
*Marcus Levy Bencostta*
- 12**      **Por uma apresentação:** a materialidade escolar entre caminhos, pesquisas e diálogos  
*Vera Lucia Gaspar da Silva*  
*Gizele de Souza*  
*Cesar Augusto Castro*
- 38**      **A História da Escola como Fenômeno Econômico:** diálogos com história da cultura material, sociologia econômica e história social  
*Cynthia Greive Veiga*
- 93**      **Uma Nova História da Cultura Material?**  
*Dominique Poulot*
- 127**      **Etnohistória e Cultura Material da Escola:** a educação nas Exposições Universais  
*Agustín Escolano Benito*
- 165**      **Objetos de Utilidade Prática para o Ensino Elementar:** museus pedagógicos e escolares em debate  
*Vera Lucia Gaspar da Silva*  
*Gizele de Souza*
- 195**      **Escola e Museu:** experiência sensível e didatismo como eixos comuns  
*Heloisa Barbuy*

- 213** **La patrimonialización de la cultura escolar en España:** discursos y escenarios  
*Cristina Yanes Cabrera*  
*Guadalupe Trigueros Gordillo*
- 246** **Posibles metodologías de trabajo histórico sobre la cultura material de la escuela:** entre el material didáctico y los catálogos de enseñanza - Primeros resultados de una investigación en curso  
*Marta Brunelli*
- 288** **Higienismo e cultura material escolar:** notas sobre a invenção dos objetos e de suas funções  
*Heloísa Helena Pimenta Rocha*
- 324** **Corpo e matéria:** relações (im)previsíveis da cultura material escolar  
*Wiara Alcântara*  
*Diana Gonçalves Vidal*
- 359** **A Escola como Vitrine:** os objetos escolares nas Exposições do Trabalho no Maranhão Império  
*Cesar Augusto Castro*  
*Samuel Luis Velázquez Castellanos*
- 402** **Com a Palavra, as Carteiras Escolares**  
*Heloisa Helena Meirelles dos Santos*  
*Ana Chrystina Venancio Mignot*
- 425** **Objetos, imágenes y tecnologías como fuentes para la historia de la educación:** reflexiones desde una práctica de investigación  
*Inés Dussel*
- 457** **A materialidade dinâmica da educação escolar:** professores, tecnologias, rotinas e trabalho  
*Martin Lawn*

- 494**    **A Tecnologia Educacional na Investigação Histórica da Cultura Material Escolar**  
*Rosa Fátima de Souza*  
*Rosilene Batista de Oliveira*
- 541**    **Cultura Material na Escrita da História Curricular de uma Instituição de Ensino Secundário do Sul de Mato Grosso (1939 a 1970):** espaços, objetos e práticas  
*Eurize Caldas Pessanha*  
*Fabiany de Cássia Tavares Silva*
- 570**    **Materialidade da Escola Primária no Estado do Rio de Janeiro (1893 - 1922):** entre Escolas Singulares e Graduadas  
*Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues*  
*Silvia Alicia Martínez*
- 623**    **História da Educação como Arqueologia:** cultura material escolar e escolarização  
*Diana Gonçalves Vidal*
- 653**    **Posfácio – Patentes e Monopólios Industriais:** novas fontes para uma história da indústria escolar – primeiras sondagens nos arquivos italianos (1880-1960)  
*Juri Meda*



# Prefácio

Ao iniciar a escrita das primeiras linhas deste prefácio, rascunhadas preguiçosamente em folhas avulsas de papel, não consigo deixar de lado meu encantamento pela paisagem estival do pôr do sol reluzindo no Rio Douro, trazendo consigo todo o seu esplendor que surpreendentemente invade a janela do quarto em que escrevo. Ao fundo é possível enxergar a foz que divide as belas cidades do Porto e Vila Nova de Gaia ao encontro do Atlântico.

Foi com imensa alegria que recebi a honra de ler os manuscritos originais dos capítulos que constituem a presente coletânea, entendendo-a como um verdadeiro privilégio decorrente do convite feito gentilmente pelas organizadoras da presente obra para que eu o prefaciasse.

Após leitura curiosa e atenciosa das ideias, perspectivas teóricas, demonstrações e interpretações aqui reunidas, posso afirmar que o livro em si é uma feliz contribuição à comunidade de historiadores, em especial aqueles preocupados em entender, discutir e explicar formas originais de se investigar realidades relacionados a história da cultura material, em especial a escolar.

Sou testemunha do crescimento de olhares cada vez mais atenciosos acerca da importância desse tema para os estudos históricos, o que torna esta publicação uma bibliografia especializada que, certamente, ajuda a preencher

lacunas na historiografia contemporânea.

Os leitores poderão perceber, na atualidade teórica que os diversos autores apresentam em seus escritos, a maestria que estimula a fascinação por cantos, recantos e tramas por eles desenhadas dos significados subjetivos e coletivos da cultura material escolar, respeitando em seu ritmo a aceitação daquilo que expõem.

Considerando a beleza de suas escritas acadêmicas, esta coletânea também se caracteriza por sua consistente plataforma de informação decorrente da pesquisa empírica, talentosamente articulada por suas organizadoras. E como toda boa pesquisa, ela nos remete a pensar outras realidades e a questionar como os problemas aqui elencados se expressam em diferentes contextos históricos, sugerindo formas inovadoras de pensar sobre a história da escola e o uso de seus artefatos.

Nesse sentido, escusado comentar sobre o impacto das análises presentes nesta obra às novas gerações de historiadores da educação como fonte de inspiração, com sinceros votos que seja bem aproveitada na formação de futuros pesquisadores desse campo de investigação.

Mais do que uma leitura rápida com buscas superficiais de conteúdos, minha sugestão é apreciar esta obra como uma bela paisagem que se delineia por compassos que inspiram e causam sensibilidades e reflexões pelo conhecimento acerca da cultura material escolar. Foi surpreendente, semelhante à “paisagem que invadiu a janela”, descortinar na leitura dos

enredos dos capítulos uma temática repleta de seduções que estimulam o desejo por novas formas de enxergar e entender o universo escolar.

Porto, Julho de 2016

**Marcus Levy Bencostta**

# Por uma apresentação: a materialidade escolar entre caminhos, pesquisas e diálogos

Este livro é fruto de muitos encontros: reunião de pessoas, de ideias, de projetos, de desejos, de apostas. Um primeiro movimento que realizamos na formulação desta proposta editorial se deu em agosto de 2014, quando Gizele de Souza e Vera Gaspar se encontraram na Itália em função dos seus estudos acadêmicos. De lá, o projeto agregou contribuições e a participação de Cesar Castro, parceiro de longa data. Na interlocução com demais colegas, foi assumindo um formato mais definitivo. Importante neste diálogo foi a realização de projetos e seminários sobre o tema da cultura material entre os anos de 2014 e 2015, como por exemplo o *I Colóquio História da Educação, Infância, Cultura Material*, sediado em Curitiba nos dias 26 e 27 de setembro de 2015, que contou com a participação de vários estudantes e professores(as) de história da educação da UDESC, UNICAMP e UFPR<sup>1</sup>. Nossa participação no *III Colloquio Internazionale sulla Cultura Materiale della Scuola: Produzione, uso e circolazione di arredi e sussidi scolastici tra Europa e America Latina tra '800 e 1900*, realizado em 2017 na Università degli

---

1 O evento também contou com uma palestra de abertura proferida por Cynthia Greive Veiga da UFMG.

Studi di Macerata (Itália), se inscreve neste percurso traçado por muitos diálogos e motivou a versão italiana do livro. Inicialmente projetamos a publicação da versão em italiano em formato impresso contudo, um conjunto de fatores nos apontaram como promissor caminho a apresentação da obra em formato ebook, configurando-se em uma edição bilíngue (português-italiano). As experiências vividas nos dois últimos anos, no contexto de isolamento social decorrente da Pandemia da Covid 19, o fechamento de arquivos e instituições e o acesso a novos formatos de encontros, com destaque para o Ciclo de Seminários Debates e Formação vinculado ao Projeto Grupos de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar, que, coordenado por Gizele de Souza (e com apoio financeiro do PPGE e da UFPR) vem reunindo pesquisadoras e pesquisadores de todas as regiões do Brasil: norte, nordeste, sudeste, sul e centro-oeste (UFPR, UDESC, UFSC, UNICAMP, UFPeI, UNB, UFMA, UFAC, IFC, UNESP) foram decisivas. O Ciclo de Debates, organizado desde o primeiro encontro já em formato *on line*, descortinou possibilidades efetivas de rompimento de barreiras físicas e fortaleceu a aposta de que a socialização de produções em formato digital e em diferentes línguas pode ser uma importante via de democratização de acesso ao conhecimento e de fomento a outras iniciativas<sup>2</sup>.

Considerando já um acúmulo de experiências,

---

2 O esforço deste trabalho tem possibilitado interessantes publicações, como por exemplo, o livro “A Teia das Coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede” (2021) e o “Catálogo Ciclo de Debates em Exposição” (2021), ambos disponíveis pela “Coleção História, Infâncias e Materialidades” no site do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Disponível em: <https://nepie.ufpr.br/>

rememoramos que as parcerias em torno da história da materialidade escolar se alimentam também, há bastante tempo, de outros encontros. Um deles se deu no âmbito do Projeto de Pesquisa “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 –1950)<sup>3</sup>”, coordenado por Rosa Fátima de Souza que habilmente agregou pesquisadores(as) de diferentes partes do país, os quais, para levarem a cabo a tarefa, se ocuparam de diferentes temáticas. Coube ao Grupo Temático G24 - “Cultura Material Escolar: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870–1950)” a realização de estudos e ações que marcaram a trajetória de muitos dos(as) autores(as) aqui reunidos. Dando continuidade aos trabalhos, estivemos novamente reunidos(as) e mais uma vez sob a coordenação de Rosa Fátima de Souza, dessa feita através do Projeto de Pesquisa “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930–1961)<sup>5</sup>” que contou com a participação do “Grupo Temático G3 - Cultura Material Escolar: A materialidade da escola primária graduada pelo estudo da cultura material escolar (SE, MA, PR, GO e SC)<sup>6</sup>” para investigar e discutir questões concernentes

3 Projeto Integrado de Pesquisa contemplado com recursos no Edital Universal MCT/CNPq n. 15/2007. Para se ter uma ideia geral do projeto recomenda-se a leitura do livro “Por uma Teoria e uma História da Escola Primária no Brasil: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 - 1930)”, organizado por Rosa Fátima de Souza Chaloba, Vera Lucia Gaspar da Silva e Elizabeth Figueiredo de Sá (Cuiabá - MT: EduFMT, 2013).

4 Integraram o Grupo Temático G2: Diana Gonçalves Vidal, Vera Gaspar, Gizele de Souza, Eliane Peres e Cesar Augusto Castro. Parte dos trabalhos desse Grupo pode ser conhecida com a leitura do livro “Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)”, organizado por Cesar Augusto Castro (São Luís - Maranhão: EDFMA - Café & Lápis; 1ª edição em 2011 e 2ª edição em 2013).

5 Projeto Integrado de Pesquisa contemplado com recursos no Edital Universal MCT/CNPq n° 014/2010.

6 Integraram o Grupo Temático G3: Vera Gaspar, Gizele de Souza, Anamaria

à temática. Dessa agremiação de vários pesquisadores(as), continuamos em parceria em composições diversas dependendo das ações empreendidas, em outros projetos de pesquisa, reuniões técnicas e seminários, tomando como escopo dos investimentos de estudos a temática da cultura material escolar.

No contexto internacional destacamos a importância de dois educadores e historiadores da educação que muito têm apoiado nossas iniciativas, trata-se de António Nóvoa e Escolano Benito que, além de subsidiar teoricamente muitas de nossas reflexões, nos franquearam o contato com muitos dos autores estrangeiros que integram o presente livro. Destacamos o CEINCE como lugar, a “escola invisível” como nos ensina Escolano Benito, que nos acolhe, provoca, conecta, construindo “uma espécie de tecido conjuntivo”<sup>7</sup>, unindo atenção no olhar para a escola apoiada na sua materialidade.

Assim inscrito, este livro reúne trabalhos de professores(as)-pesquisadores(as) de diferentes universidades, brasileiras e estrangeiras, que abordam a cultura material escolar em diferentes perspectivas, fazendo referência à escola como espaço escolarizador com características próprias,

---

Gonçalves Bueno de Freitas, Cesar Augusto Castro, Samuel Luis Velazquez Castellanos e Valdeniza Maria Lopes da Barra. Posteriormente se vincularam ao GT Giani Rabelo e Claudia Panizzolo. Parte da produção do Grupo está registrada no artigo “Percursos e Recursos de uma Experiência Formativa em Pesquisa sobre Cultura Material Escolar”, de autoria de Vera Gaspar e Gizele de Souza e publicado no livro “História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional”, organizado por Rosa Fátima de Souza; Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e Antônio de Pádua Carvalho Lopes (Aracajú/SE: Edise, 2015).

7 Expressão usada por Sándor Márai, no livro “As Brasas”, publicado no Brasil pela Companhia das Letras em 1999 (página 138).

que dependem de culturas escolares singulares, engajadas em contextos específicos e com necessidades peculiares. São reflexões que apontam os objetos circunscritos nos ambientes de ensino e que têm auxiliado no trabalho docente correlato à natureza da interação dessa materialidade com a corporeidade dos sujeitos inseridos no processo pedagógico, assinalam múltiplos sentidos que podem emanar da interação mediada por conteúdos intencionalmente selecionados, pela confluência de métodos aplicados e pela relação didático-pedagógica estabelecida entre professores e alunos no ato de ensinar e de aprender pretensamente norteadas pelas prescrições legais de toda ordem. Discutem sobre outros lugares com fins educativos para além da escola, que se conceberam e se foram transformando em terrenos peculiares de ensino, como as Exposições Universais, os Museus Escolares e os Museus Pedagógicos. Ou seja, da suposta e estreita dimensão instrumental da materialidade da escola, os autores e autoras trazem a possibilidade de flagrar-se trajetórias indeterminadas de sujeitos diferentes com objetos culturais similares e a relação entre práticas pedagógicas distintas não totalmente norteadas por prescrições e normas, uma vez que concebem a cultura material da escola como elemento significativo na relação pedagógica. Para além dela, que é intrinsecamente humana e reveladora da dimensão social e não simples reflexo das relações sociais, destacam a apropriação social e da vida escolar numa dimensão histórica.

A partir de investimentos individuais ou em parcerias, foram reunidos 17 artigos, que se caracterizam pelas multiplicidades de formas de abordar o tema. Partindo



de diferentes posicionamentos teóricos e de diversas abordagens metodológicas, se colocam em questão múltiplas possibilidades de referenciar-se a cultura material escolar, no intuito de apreenderem-se concepções, objetos, espaços, processos e dinâmicas implícitas para tentar aprofundar a reflexão sobre condutas, interações, apropriações, práticas e representações que sustentem a construção do patrimônio material da escola e que permitam cotejar o patrimônio histórico-educativo em uma configuração mais ampla da dimensão material e social da cultura escolar. Nesse sentido procuramos, na medida do possível, agrupá-los por assuntos afins, mas reconhecendo que, na sua totalidade, há intercessão e convergência. No entanto, considerando o caráter da coletânea e das diferentes formas de se conceber e entender a temática, se propôs uma sequência, expressa no sumário, na tentativa de seguir um protocolo de leitura geral que sugerisse um panorama do conteúdo da cultura material, reconhecendo que tratar de avaliar e classificar a produção alheia é das tarefas mais difíceis para qualquer um que pretenda organizar uma coletânea.

Cynthia Greive Veiga, em “A história da escola como fenômeno econômico: diálogos com história da cultura material, sociologia econômica e história social”, partindo das categorias oferta/demanda escolar e da relação com a condição material problematiza, no âmbito da institucionalização da escola, a margem estabelecida entre as necessidades e as satisfações questionando se, no processo de elaboração dessas margens, é possível identificar uma economia escolar. Nesse sentido reflete que, para além dos

objetos escolares, as condições materiais de funcionamento e as condições de trabalho dos professores e de escolarização das crianças são também expressões da cultura material que enfatizam os aspectos não simbólicos das atividades produtivas, sendo fundamentais para a compreensão da materialidade do processo escolarizador e para a indagação da dinâmica escolar por meio da vivência material ou da discussão histórica das condições de trabalho e de estudo. A autora defende que a necessidade da educação escolar e a sua satisfação envolvem relações sociais em sua materialidade associadas à diversas tensões de natureza política, cultural e afetiva que auxiliam na inferência dos processos de interação entre diferentes atores e induzem a interrogar de que modo as pesquisas sobre as dimensões material e econômica da institucionalização da escola podem contribuir para compreendermos tensões presentes nas relações sociais que produziram a escola como necessidade social e fenômeno econômico. Além disso, discute como as dificuldades do Estado em suprir a sua satisfação, ressaltando que as ideias e o comportamento diante de situações de precariedade, escassez e insuficiência correspondentes à materialidade da escola não podem ser tomadas de modo a-histórico.

Dominique Poulot intenta mostrar em “Uma Nova História da Cultura Material?” como diversas abordagens em termos de consumo podem alargar a compreensão da cultura material, na medida em que o valor como categoria se origina na troca real ou imaginária, em uma situação de mercadoria da vida social, no curso da qual sua intercambiabilidade (passada, presente, futura) com algo

diferente constitui sua característica social pertinente. Tal concepção tende a desestabilizar a identidade do objeto quando se mobiliza uma história da constituição dos objetos culturais que considere outros modos de apropriação e as ambiguidades do consumo, já que os seus valores podem ser apreendidos através de operações de apropriação e de compreensão que o termo consumo pode simbolizar. Para o autor, os objetos e os serviços são representados culturalmente em diferentes formas (comerciais ou não) e o estado de mercadoria é uma categoria temporal e transitória da qual depende a transformação da intersecção complexa de fatores culturais e sociais; identidade do objeto desconstruída que permanece em constante instabilidade através das diversas recontextualizações efetuadas pelos sujeitos em espaços, tempos e práticas específicas. Nesse sentido, o consumo pode ser visto como um elemento-chave da nova história da cultura material; embora não exclusivo, já que, mesmo ocupando um lugar cronologicamente central na vida do objeto, o ciclo do consumo não esgota as suas virtualidades históricas e sua inalienabilidade jurídica/moral o mantém fora do mercado e no centro das práticas sociais e intelectuais.

Agustín Escolano Benito em “Etnohistória e cultura material da escola: a educação nas Exposições Universais” defende que as materialidades e suas representações revelam-se como um novo registro para a história cultural na perspectiva etnográfica e hermenêutica, por meio do exame dos restos arqueológicos, das imagens e da interpretação mediante a leitura dos signos que os objetos e ícones

exibem nas Exposições Universais, as quais se concretizam em um campo de estudo de alto valor testemunhal para os historiadores da cultura empírica da escola e um espaço para acolher e exibir as invenções que instrumentaram os primeiros modos de produção escolar, desenvolvidos em paralelo com as origens dos sistemas nacionais de educação. Ou seja, trata-se de um arquivo no qual se pode explorar práticas discursivas e elementos etnográficos que permitem a aproximação com a construção do patrimônio material da escola e com uma determinada arqueologia da educação, empírica e micro histórica. Segundo o autor, tais práticas vêm associadas às materializações físicas que exibem signos e significados que, por sua vez, funcionam como atributos representativos da cultura implícita nos objetos-memória, cujos sinais emitidos por essas fontes formam parte das representações e das suas derivadas práticas discursivas. Linguagens oferecidas para uma compreensão hermenêutica dos códigos subjacentes à gramática da escolarização sob a opaca ou expressiva materialidade das coisas, que formam parte do patrimônio escolar e oferecem aos historiadores chaves intuitivas onde ficam registrados signos indiciários da tradição pedagógica disponível que, ao permitirem explicar a escola como invenção, fazem da materialidade um componente essencial na configuração da sua cultura como campo intelectual.

Vera Gaspar e Gizele de Souza, em “Objetos de Utilidade Prática para o Ensino Elementar: museus pedagógicos e escolares em debate”, argumentam que os Museus Pedagógicos e Escolares tiveram nas Exposições

Universais espaços modelares de inspiração e que os produtos ali expostos prometiam aliar quem os tinha à modernidade tão almejada nos anos finais do século XIX e início do XX. Grande parte dos objetos com essas funções materializaram progressos tecnológicos importantes que irão estabelecer um vínculo nada desprezível entre a escola, a indústria e a inovação tecnológica. Conforme sustentam as autoras, divulgados e comercializados nas Exposições, os apetrechos materiais assumem uma “utilidade prática no ensino elementar” que, além de apoiar a atividade pedagógica, também educa para o consumo de produtos industrializados: são ardósias, penas, livros, quadros parietais, carteiras modernas, “mapas de todas as nações do globo, fotografias dos edifícios das principais escolas da Europa e América, esferas, instrumentos de química, física e astronomia, bustos, estampas, coisas naturais e artefatos humanos, figuras geométricas e trigonométricas, uma infinidade de pinturas a crayon, nanquim, aquarela e óleo [...]”. Enfim, trata-se de um conjunto de objetos, que utilizados como “[...] condutores de uma suposta modernidade” (SCHRIEWER, 2000)<sup>8</sup>, corroboram um processo de debates acerca dos modelos de escolarização para a infância. Nessa direção, o estudo aposta na análise desse repertório material vinculado aos museus pedagógicos e escolares, utilizando-se como principal base empírica artigos da imprensa periódica brasileira, com vistas a dar inteligibilidade aos debates

8 SCHRIEWER, Jürgen. Estados-Modelo e Sociedades de Referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (ed.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: EDUCA, 2000. p. 103-120.

e representações (CHARTIER, 2002)<sup>9</sup> sobre a provisão material, bem como sobre os próprios sentidos atribuídos aos museus como espaços de educabilidade e, no referido caso, de popularização de artefatos tecnológicos

Heloisa Barbuy em “Escola e Museu: experiência sensível e didatismo como eixos comuns” divisa o encontro do museu, da escola e do museu na escola como espaços em que se concretizaram vertentes de uma cultura de exposições, conformada como a linguagem do século XIX cristalizada em um modelo institucional que se torna internacional ao transitar por várias concepções e temporalidades, sendo sustentada na exibição material, demonstrativa e didática das coisas do mundo. Para a compreensão desses espaços, examina brevemente alguns precedentes, como os gabinetes de curiosidades renascentistas e os desenvolvimentos da história natural, entendidos como bases culturais para a implantação da instituição museu, nas quais o caráter demonstrativo e o intuito didático das coleções e exposições de coisas se encontram presentes desde os primórdios das exibições até o decorrer das múltiplas configurações da estrutura, das características constitutivas e dos perfis profissionais próprios ao museu moderno. Para a autora, a concepção e o papel dos museus sofreram mudanças significativas, desde aquelas que apontavam para a organização visual dos objetos expostos visando a compreensão intelectual das coisas, até as que perseguem a produção do conhecimento pela experiência concreta e

9 CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002, p. 13-28.

pela observação, desvinculadas de explicações religiosas e apriorísticas à medida que o racionalismo de caráter experimentalista passa a guiar as investigações e, com elas, a formação e organização das coleções, disseminando a cultura da curiosidade, conjugada à cultura científica. No campo da pedagogia, esses elementos se expressam com doutrinas e práticas experimentalistas, sustentadas em novos métodos de ensino e em versões de manuais escolares introduzidos de forma institucionalizada por educadores e pelo entendimento do conceito de patrimônio público nacional.

Cristina Yanes Cabrera e Guadalupe Trigueros Gordillo em “La patrimonialización de la cultura escolar en España: discursos y escenarios”, colocam a memória educativa (individual e coletiva) e as iniciativas museográficas como teorias de análise que tendem a procurar os aspectos mais relevantes do passado educativo espanhol e cuja representação física estimula a exposição e salvaguarda de um valioso patrimônio que provoca múltiplas investigações, incita o surgimento de novos objetos e promove a constituição de novas fontes. As autoras pretendem abordar os distintos modos como em Espanha se configuram os discursos museográficos e a patrimonialização da cultura escolar, representada fundamentalmente na sua vertente material e imaterial, ao considerarem que o patrimônio histórico-educativo se fundamenta e se constrói como parte dos processos culturais por meio de elementos materiais e simbólicos, mediatizados por um discurso que leva a uma seleção e construção simbólica da identidade sócio

histórica educativa espanhola (re)interpretada, idealizada ou reinventada. Nesse sentido, analisam os mecanismos e iniciativas de patrimonialização dos bens educativos e da musealização do patrimônio a partir de três eixos: a conformação/configuração dos museus como instituição e o discurso museográfico imperante; o tipo de bens que constituem o fundo museográfico nas iniciativas espanholas; e a finalidade de sua existência. Com essa configuração, intentam evidenciar que, se a opção dos centros, dos museus ou das iniciativas museográficas centradas no estudo da história da educação é recuperar e preservar a totalidade dos bens patrimoniais, na maioria dos casos, isso se limita à exposição e ao estudo dos bens materiais localizados, motivo pelo qual ao ressaltar o valor dos bens, propõem uma revisão dos pressupostos de base e o paradigma que deve sustentar a criação de qualquer iniciativa de salvaguarda da cultura material da escola, destacando a cultura escolar, em seu amplo sentido, como objeto de pesquisa.

Em “Posibles metodologías de trabajo histórico sobre la cultura material de la escuela: entre el material didáctico y los catálogos de enseñanza - primeros resultados de una investigación en curso”<sup>10</sup>, Marta Brunelli, ao colocar em pauta aproximações iniciais com a produção e a circulação dos artefatos escolares na Itália no final do século XIX e primeira metade do século XX, analisa materiais didáticos de teor científico que se conservam nas coleções de algumas escolas italianas. A autora adota o enfoque historiográfico – que favorece a identificação nos suportes didáticos da

10 Note-se que na versão em italiano o texto foi atualizado pela autora.



natureza pedagógica e da condição de produto industrial e de consumo – para propor uma metodologia baseada na comparação sistemática entre dados e objetos. Assim, intenta identificar e analisar características dos antigos materiais para o ensino de anatomia destacando qualidade, características físicas e marcas presentes nos próprios suportes, cotejando-os com os aspectos registrados em catálogos comerciais de fabricantes e de distribuidores de matérias escolares da época, no intuito de estabelecer diálogos entre fontes documentais e fontes materiais, favorecendo a identificação de similitudes e diferenças entre os objetos anunciados e os realmente adquiridos. Para a autora, por meio de prescrições ministeriais é possível não só reconstruir dinâmicas da demanda/oferta, como também alguns canais de distribuição (nacional e internacional) dos materiais, o que contribui para delinear as principais etapas da evolução do mercado e da indústria para a escola na Itália. Ao destacar o potencial heurístico da fonte, representada por catálogos comerciais de materiais escolares que permitem reconstruir peças perdidas de uma história nacional da indústria escolar, enfatiza, por meio da recuperação/valorização dos materiais escolares pelos museus e pelas escolas, a preservação do patrimônio e da história. Assim, destaca a importância de se reunir, em uma colaboração frutífera, o discurso historiográfico, museológico e da educação no uso dos catálogos comerciais como fontes de informação e como chaves de acesso às novas vias de investigação que possibilitam colocar em evidência aspectos que vão do processo de nascimento das empresas à evolução

do mercado escolar de um país.

Heloísa Helena Pimenta Rocha em “Higienismo e cultura material escolar: notas sobre a invenção dos objetos e de suas funções” faz uma aproximação com a cultura dos objetos, sua engenhosidade, a escolha e o sentido na medida em que pretende interrogar algumas das marcas impressas na cultura material da escola articuladas à difusão internacional do higienismo (no final do século XIX). Atentando para objetos e equipamentos introduzidos, em decorrência das intervenções dos médicos-higienistas, nas escolas primárias do Estado de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, se aproxima da dimensão das trocas que se articularam em torno da aquisição de alguns desses objetos, com a produção e a comercialização em larga escala. Trata-se de objetos os mais variados, os quais deveriam ser utilizados em práticas escolares que envolviam médicos, professores, enfermeiras, educadoras e visitadoras sanitárias. Segundo a autora, a história dos instrumentos de precisão, das fichas, das cadernetas sanitárias individuais e dos arquivos é também a história da produção de um conhecimento sobre a infância e a sua escolarização, marcando a constituição da identidade do coletivo escolar e da produção das diferenças, na qual se constrói a figura da criança normal como contraponto à fantasmagoria da criança anormal. Nesse sentido, para além da incidência das práticas sobre as técnicas – que permite ter acesso ao real sem ignorar a dimensão das relações entre a produção e o consumo –, lhe interessa mapear alguns desses artefatos e as funções que se lhes atribuem no interior de um projeto no qual os corpos infantis são tomados como alvo

de inúmeras intervenções. Analisa a autora que a indagação sobre a presença dos artefatos na escola e sobre as práticas a que deveriam dar suporte, seja como recursos à disposição dos professores, seja na sua interação com os alunos, pode oferecer elementos significativos para a compreensão do peso da Medicina e, mais particularmente, da Higiene na configuração da dimensão material da cultura escolar.

Wiara Alcântara e Diana Gonçalves Vidal, em “Corpo e matéria: relações (im)previsíveis da cultura material escolar”, tomam como objeto de análise as carteiras escolares adotando a perspectiva de que a materialidade da escola não oferece apenas pistas dos modelos e práticas pedagógicas, dos usos dos espaços e dos tempos escolares: a materialidade também pode indiciar a projeção de conceitos e ideias, constituindo-se em produtos da cultura ou resultados dos elementos abstratos que se materializam. Nessa direção, as autoras propõem uma reflexão sobre o impacto da materialidade na formação das corporeidades discentes, em um jogo de tensões e interações dinâmicas que se dão no âmbito do cotidiano escolar entre objeto, corpo, modelos e práticas pedagógicas. Aprofundam a análise explicitando como as corporeidades se constroem a partir de (e para além dos) limites e possibilidades oferecidos pela materialidade. As autoras, ao utilizarem três tipos de mobiliário, destacam as prescrições de corporeidades e de modelos pedagógicos que constituem um conjunto normativo que pretende conferir continuidade, homogeneidade e previsibilidade às condutas corporais, como também colocam em relevo práticas corporais dos alunos marcadas pela

heterogeneidade, descontinuidade e imprevisibilidade que se concretizam quando em uma mesma escola, com os mesmos elementos materiais e, nesse ínterim, a interação de cada aluno com os objetos resulta em sínteses corporais imprevisíveis que escapam às previsibilidades dos modelos. São essas possibilidades de interpretação que entrelaçam estratégias de conformação corporal e táticas de subversão dos usos prescritos, evidenciando a dimensão dinâmica da relação entre sujeitos e materialidade, em um processo de subjetivação materializado, que se expressa quando são tomados os objetos analisados no âmbito da cultura material escolar como vetores de relações entre corpo e matéria.

Em “A escola como vitrine: os objetos escolares nas Exposições do Trabalho no Maranhão Império (1840-1910)”, Cesar Augusto Castro e Samuel Luis Velázquez Castellanos, partindo das matérias publicadas na imprensa maranhense referentes às contínuas exposições de diferentes naturezas, indagam e refletem sobre os objetos da cultura material escolar apresentados nas diversas edições da Exposição do Trabalho. Segundo os autores, tais exposições foram realizadas pelo governo provincial com a finalidade de mostrar a variedade de produtos da terra e as distintas práticas culturais dos sujeitos, interdependentes não só da divisão social do trabalho, como também do nível de diferenciação de suas funções no tecido oitocentista maranhense.

Heloisa Helena Meirelles dos Santos e Ana Chrystina Venancio Mignot destacam como fonte, em “Com a Palavra, as Carteiras Escolares”, carta administrativa de Lourenço

Filho enviada a Anísio Teixeira. Nela, identificam um discurso cuja centralidade é a cultura material da escola, destacando a importância da carteira escolar para além da materialidade de um passado, já que se constitui em objeto passível de revelar a organização das salas de aula, a ordem moral dos corpos que ocuparam o espaço físico, a disciplina exigida de cada discente e a relação daqueles docentes com os aprendizes. Marcas do tempo inscritas em carteiras escolares ainda exibidas no Instituto de Educação, se entrecruzam com outras fontes que exploram artefatos de diferentes períodos do educandário, revelando vestígios das inúmeras reformas que a instituição protagonizou. Para as autoras, o exame da correspondência administrativa e do acervo iconográfico evidencia que as carteiras escolares fazem parte da história da reforma de ensino liderada pelos educadores na década de 1930, no Rio de Janeiro. Contudo, elas também ajudam a compreender gerações anteriores, vetores de relações, e sugerem que o currículo explícito/oculto e a cultura que se transmite ou se produz indicam que cada modelo de carteira escolar traduz mais do que o ideário educacional. A coexistência de diferentes modelos durante a administração de Lourenço Filho e Anísio Teixeira evidenciam, por exemplo, que nem sempre os educadores conseguem colocar em prática suas convicções, já que sonhos esbarram em obstáculos e se constituem quase sempre em projetos não realizáveis.

Inés Dussel acentua, em “Objetos, imágenes y tecnologías como fuentes para la historia de la educación: reflexiones desde una práctica de investigación”, como

a releitura das suas pesquisas referentes à história dos uniformes, dos rituais e do regime de aparências no âmbito da cultura material escolar, norteadas pela teoria do ator em rede e pela teoria dos estudos visuais, deu lugar às indagações sobre os modos de exibição expressos nos museus e nas coleções educativas e aos questionamentos sobre a história das tecnologias visuais sustentada no cinema e na televisão com fins educativos. Nessa esteira, a autora pretende tecer a memória afetiva implicada como prática de investigação dos artefatos escolares com histórias coletivas “texturadas” e mais amplas, que sustentam outras trajetórias concernentes à produção do conhecimento e à produção do social. Advoga ainda ser necessário repensar as coisas e os objetos não como signos que representam pessoas/realidades ou como seres totalmente definidos e estáticos, mas como “devenires” não realizados por completo e também como participantes em igualdade de condições nas redes de atores que conformam o social, uma vez que prestar atenção às especificidades, aos contextos locais e à significação global pode ser a chave para compreender as transformações e as adaptações dos artefatos escolares propostos e usados, que se fazem por meio da/na cultura material. Destaca a materialidade dos objetos, a qual desempenha importante papel na complexidade das redes e não pode ser pensada em forma de histórias completas e acabadas. Trata-se de objetos a serem considerados não como externos ou sucessores dos sentidos, mas, sim, como signos icônicos interconectados que estão entremeados na produção do espaço, dos saberes e das subjetividades.

Em “A materialidade dinâmica da educação escolar: professores, tecnologias, rotinas e trabalho”, Martin Lawn, ao levantar possibilidades que surgem quando a sala de aula é vista como a construção de uma tecnologia social, discute como a arquitetura escolar moldou o método de ensino. A análise tem em conta que a materialidade da escola referente às estruturas materiais e aos objetos, aos procedimentos ou às rotinas de trabalho que os ativam, e ao conhecimento sobre os sistemas que geram a escolarização criam o ensino e dele são inseparáveis, trata-se de tecnologias ou cultura material que são produzidas por fornecedores de materiais educativos, empresas antes locais e que se transformam nos principais fornecedores de tecnologias genéricas. Para o autor, a escola é um local importante de lucro e as tecnologias são compradas e podem determinar processos escolares ao conectarem, por meio de um discurso, às reformas, à vigilância, à organização e à ordem da sala de aula e, de acordo com a escala e o escopo do discurso, pode se concentrar em uma completa concepção do sistema ou em micro procedimentos adotados. Entretanto, chamar a atenção para a materialidade da educação escolar ou para a maneira como se dá sentido aos objetos, como são utilizados e como estão interligados por meio de redes ativas heterogêneas (nas quais, pessoas, objetos e rotinas estão intimamente conectados) auxiliaria a criar um minucioso relato histórico de como as escolas funcionavam/funcionam e de como a materialidade da educação escolar envolve um sistema de produção que já foi artesanal e local.

Rosa Fátima de Souza e Rosilene Batista de Oliveira

em “A Tecnologia Educacional na Investigação Histórica da Cultura Material Escolar” objetivam interrogar a pertinência, a relevância e o lugar da tecnologia educacional na investigação histórica da cultura material escolar, pondo em discussão aspectos importantes referentes à materialidade da escola, entre eles: a diversidade dos objetos, das máquinas e dos equipamentos que compõem o universo escolar; os conceitos de técnica e de tecnologia; os discursos, as habilidades e os processos aplicados nos usos de materiais escolares; a natureza da tecnologia educacional enquanto área de conhecimento, investigação e prática no campo da educação; assim como as delimitações e tradições de diferentes áreas de pesquisa relacionadas ao fenômeno educativo. Embora os estudos históricos sobre a cultura material escolar e a tecnologia educacional nas suas diferentes concepções, realizações e em suas relações com a dimensão material da vida escolar tenham sido pouco explorados no Brasil, as autoras assumem a tarefa de explanar como foi constituindo-se historicamente a tecnologia educacional em um ramo específico de atuação e teorização da área da Educação, intrinsecamente articulada com o desenvolvimento, com a produção e com a disseminação de objetos, máquinas, equipamentos, instrumentos e processos aplicados ao ensino e aprendizagem, e não apenas reconhecem-na como um componente da materialidade escolar. Entendem, dessa forma, que as discussões sobre as possibilidades de diálogo e entrelaçamento entre a tecnologia educacional e a cultura material escolar podem ser proficuas para a ampliação do conhecimento histórico sobre a dimensão material da escola,



uma vez que o estudo dos processos, práticas e modos de agir e pensar sobre os objetos podem auxiliar a compreender o porquê da existência de determinada cultura material escolar na história da educação brasileira e como ela se transformou com o avanço tecnológico ou simplesmente se tornou obsoleta, considerando-se as relações e contingências que possibilitam a sua permanência, transformação ou ausência.

Eurize Caldas Pessanha e Fabiany de Cássia Tavares Silva em “Cultura Material na Escrita da História Curricular de uma Instituição de Ensino Secundário do Sul de Mato Grosso (1939 a 1970): espaços, objetos e práticas” dissertam sobre os projetos de escolarização e modernização do ensino secundário em Campo Grande, sustentados no aparelhamento escolar como condutor da qualidade da formação e do incremento das práticas que se expressam no uso dos objetos escolares e possibilitam apreender permanências, mudanças e rupturas. Esses movimentos permitem estabelecer correlações com a História do Currículo, concebendo o espaço escolar como lugar que ensina por meio de sua fisicalidade e pela forma pela qual articula o currículo-lugar. As autoras, ao se valerem do potencial comunicativo dos documentos – que não só remetem ao espaço educativo, aos aparelhos de ensino e ao currículo ancorados nos indícios e/ou vestígios da cultura material escolar, como também a uma análise mais detalhada dos discursos produzidos e da caça dos sinais mais particularizados do grau de concretização do aparelhamento nas práticas curriculares destas instituições – afirmam que a materialidade do aparelhamento das disciplinas escolares se

constituiu no elemento diferenciador para a construção de uma identidade para o Ensino Secundário. Assim, os objetos encontrados ganham sentido quando colocados em relação aos artefatos indicados e a seus possíveis usos no trabalho docente e, portanto, as práticas derivadas estão relacionadas à gramática dos documentos, já que os discursos que procuravam dar conta da necessidade parecem extrapolar as dimensões próprias do currículo por se materializarem em domínios cuja finalidade explícita não era de caráter próprio da cultura escolar, no sentido do pertencimento a essa instituição e as suas finalidades de formação. Explicita-se então a tensão entre aspectos macrossociais e dimensões microescolares onde o currículo se materializa, expondo indicadores importantes no resgate dos sentidos das práticas.

Ao abordarem a cultura material escolar fluminense na passagem do século XIX para o XX, marcada pela descontinuidade e por diferentes configurações da escola primária em “Materialidade da Escola Primária no Estado do Rio de Janeiro (1893 - 1922): entre Escolas Singulares e Graduadas”, Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues e Silvia Alicia Martínez, procuram mostrar como a arquitetura escolar inerente à materialidade da escola e a sua modernização, inquirida no seu conjunto ou separadamente, fala sobre a forma escolar e o processo de escolarização. Assim, evidenciam concepções de ensino, finalidades sociais e culturais da educação que respondem a questionamentos sobre as múltiplas apropriações que se operacionalizam em diferentes práticas. Os autores destacam que, embora

as escolas primárias fluminenses ocupassem inicialmente prédios alugados, muitas vezes insalubres e mal adaptados aos preceitos pedagógicos e de higiene, com um mobiliário e material escolar precário – o que induzia os professores ao improvisado com seus próprios recursos ou com o apoio dos familiares dos alunos –, as primeiras reformas da instrução pública no Estado já previam a construção de prédios específicos para fins escolares. Segundo os autores, mesmo que os grupos escolares ocupassem prédios imponentes, eles não foram construídos como escolas, eram imóveis que foram adaptados para tal fim, já que originalmente eram residências que serviram para a função escolar e para abrigar repartições públicas. Nesse contexto, evidenciam-se disputas por espaços concomitantes a interesses políticos, os quais se afinam, a partir da segunda metade da década de 1910, com a reimplantação dos grupos escolares e o início de uma política de construção de prédios seguindo os preceitos arquitetônicos higienistas que obedeciam aos princípios pedagógicos da época, contribuindo tanto para o controle quanto para a aplicação dos métodos pedagógicos do ensino graduado.

“História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização”, de autoria de Diana Gonçalves Vidal, foi escolhido para integrar a edição bilíngue da obra pela análise que faz da importância da perspectiva que toma por base aspectos da sua cultura material, bem como por retratar parte dos movimentos que têm sido feitos nesta direção, particularmente entre Brasil e Portugal. Para a autora, operar com a materialidade tem trazido um conjunto

de desafios teóricos e metodológicos aos pesquisadores do campo e estimulado o diálogo interdisciplinar, em especial com a antropologia e a arqueologia. Nesse sentido, explora a contribuição desses campos conexos para a escrita da história da educação organizando seu texto em três partes. Na primeira, procura identificar a recorrência à cultura material como categoria e fonte na investigação em história. Na segunda, percurso semelhante é efetuado para a história da educação, tentando realçar as ênfases que têm sido dadas à questão e estabelecendo relação entre cultura material escolar e escolarização. No terceiro momento, as aproximações aos campos da antropologia e da arqueologia se fazem mais presentes visando oferecer subsídios metodológicos para a pesquisa com a materialidade em história da educação.

No Posfácio “Patentes e Monopólios Industriais: Novas fontes para uma história da indústria escolar: primeiras sondagens nos arquivos italianos (1880-1960)”, de autoria de Juri Meda, evidencia-se a potencialidade de análises históricas sobre os processos de escolarização que colocam na centralidade a materialidade escolar e analisam seus aspectos culturais. O autor destaca aqui a composição de uma rede de indústrias que se estabelecem e se expandem na esteira da difusão da escola de massas.

Recorremos aqui a Natalie Davis<sup>11</sup> que em entrevista a Denis Crouzet (2006, p. 19) defende que “el historiador deve

---

11 DAVIS, Natalie Zemon. *Pasión por la historia*. Entrevistas com Denis Crouzet. Traducción de Anacllet Pons y Justo Serna. València: Universitat de València; Granada: Universidad de Granada, 2006.

ser generoso, atento a las huellas, a las voces del pasado”. Diríamos também que o historiador deve ser generoso com o presente, com aqueles que nos auxiliam nas empreitadas da pesquisa e compartilham nos esforços de tornar possível a divulgação destes estudos. Nessas circunstâncias, é fundamental agradecer aos autores, tradutores, revisores e editores que possibilitaram a composição deste livro, bem como desejar que circule por muitas mãos e acalente olhos inquietos e desejosos de encontrar apoios para trabalhos que se ocupem da cultura material escolar.

Como organizadores da obra, somos desejosos ainda que esta coletânea possa se constituir em referências para outros estudos e investigações de alunos, professores e pesquisadores, e convidamos aos leitores interessados que participem das leituras. Portamos a expectativa que este percurso leitor não seja simplesmente atraído, como pelas palavras de Natalie Davis (2006, p. 15), “[...] por el campo de persuasión producido por la retórica, por el estilo de escritura, los detalles y la construcción” dos textos. Mas, diferentemente, que o livro possa incitar os leitores a “[...] una conversación, un debate”.

***Vera Gaspar, Gizele de Souza e Cesar Augusto Castro***

# **A História da Escola como Fenômeno Econômico:** diálogos com história da cultura material, sociologia econômica e história social

**Cynthia Greive Veiga**

A discussão sobre a qualidade da oferta de educação escolar pública é um fenômeno de múltiplas dimensões interdependentes, que envolve questões culturais, sociais, políticas e econômicas. Entretanto, no campo das ciências sociais ainda não é possível encontrar respostas satisfatórias que expliquem a longa duração histórica no Brasil das “precárias” condições de estudo das crianças e de trabalho dos professores, incluindo os baixos salários. Ainda que na historiografia da educação brasileira haja estudos e pesquisas que constatarem tais situações em diferentes localidades e tempos históricos, temos apenas indicadores da complexidade dos vários fatores componentes desse longo processo de precarização.

Na história da institucionalização da escola pública elementar brasileira podemos, grosso modo, identificar três momentos quanto à sua condição de funcionamento. Um primeiro, com ênfase no século XIX, no qual a escola se apresenta de modo bastante “precário”, seja do ponto de vista do espaço físico e dos objetos escolares, seja em relação

ao salário dos professores e condições para as crianças frequentarem aulas. Outro se localiza em fins do século XIX e início do XX, com o surgimento dos grupos escolares, em geral (pois nem todos) construídos em espaços previamente planejados, com certo conforto, associado ao aparecimento de novos e diversificados equipamentos, objetos pedagógicos e livros escolares. Mas, apesar dos grupos escolares, nunca é demais afirmar em tal período a predominância de escolas públicas com “insuficiência de recursos” e a permanência dos baixos salários dos professores. Desde então constata-se na história da educação brasileira a presença de uma oferta muito desigual de escolas públicas, sendo possível encontrar desde escolas de excelência e referência a simplórias escolas isoladas e no meio rural. O terceiro momento pode ser identificado no contexto do regime militar, em fins da década de 1960, quando ocorreu uma gradativa decadência material, incluindo as escolas públicas de referência, e a continuidade da má situação salarial dos professores. Há de se destacar também os problemas crescentes da repetência e evasão identificados desde o início do século XX, com a introdução da seriação escolar.

Em que pese as profundas alterações políticas, econômicas e sociais no país no curso de pouco mais de dois séculos, é bastante preocupante a constatação da continuidade da situação de “precariedade material e salarial” das escolas públicas, bem como das limitadas condições de estudo para a maioria das crianças. Por sua vez, em uma direção contrária, nos últimos dois séculos cada vez mais se evidenciou a importância da escola como parte do processo

de organização da sociedade e socialização de pessoas, tendo a experiência escolar se consolidado no último século como integrante da história da infância e da adolescência, ainda que continue desigual a condição de frequência e permanência nos anos de escolaridade obrigatória.

Para a discussão aqui proposta, ressalta-se que as ideias e o comportamento diante de situações de precariedade, escassez e insuficiência não podem ser tomadas de modo a-histórico. Essa é a mesma linha de argumentação que Karl Polanyi (2000, 2012) e historiadores sociais como Werner Plum (1979), Georges Duby (1998), Bronislaw Geremek [19-], entre outros, elaboraram sobre as alterações históricas de comportamento diante da condição de pobreza. Igualmente podemos afirmar em relação ao entendimento das condições de igualdade e desigualdade social, política e escolar. De modo geral, essas palavras passaram a exprimir situações problema de variadas ordens, inclusive em uma certa sincronia, somente a partir do século XVIII.

Feitas essas considerações, neste texto pretende-se refletir sobre a escola como um fenômeno econômico em dois aspectos: o da demanda e oferta escolar e o da condição material. Temos que a instalação da escola pública obrigatória desde o século XIX foi um acontecimento que mobilizou de modo muito diferenciado as elites políticas, os intelectuais e as famílias das camadas pobres, o que se reflete nas oscilações do comportamento quanto à oferta e demanda escolar. Como veremos, essas situações não são um dado econômico puramente racional, mas construções sócio



históricas. Por sua vez, essas categorias estão intimamente relacionadas à materialidade da escola ou à cultura material escolar, como comumente nomeada.

No caso da discussão da cultura material escolar, para além dos estudos sobre objetos escolares, será destacado neste texto o questionamento das condições materiais de funcionamento das escolas, incluindo as condições de trabalho dos professores e de escolarização das crianças também como expressão da cultura material. Se tomarmos como premissa a noção de que a cultura material enfatiza os aspectos não simbólicos das atividades produtivas dos homens (PESEZ, 1990), entendemos que a problematização dos salários dos professores, do preço dos edifícios ou aluguéis das salas, do custo de material escolar, merenda e uniformes, da quantia dos investimentos estatais, das condições das famílias em enviar seus filhos à escola, dos problemas de repetência e evasão escolar, entre outros, são também elementos fundamentais para a compreensão da materialidade escolar. Pretende-se, pois, indagar sobre a dinâmica escolar através da problematização de sua vivência material, ou melhor, pela discussão histórica das condições de trabalho e de estudo.

No âmbito das questões relacionadas à oferta e demanda (necessidade) escolar, corroboramos com Bourdieu (2005), ao afirmar que “[...] tudo o que a ortodoxia econômica considera como um puro dado, a oferta, a demanda, o mercado, é o produto de uma construção social,

é um tipo de artefato histórico, da qual somente a história pode dar conta” (BOURDIEU, 2005, p. 17)<sup>12</sup>. Embora ele não tenha sido pioneiro nessa abordagem, que é derivada da sociologia econômica, sua análise é importante no que toca ao entendimento de que, “[...] a demanda se especifica e se define completamente apenas em relação a um estado particular da oferta e também das condições sociais, jurídicas notadamente [...] que permitem satisfazê-la” (BOURDIEU, 2005, p. 18).

Prosseguindo com essas reflexões, neste texto busca-se refletir sobre a importância de problematizarmos no âmbito da institucionalização da escola “[...] a margem entre as necessidades e a sua satisfação” (PESEZ, 1990, p. 142) e, mais especificamente, perguntar se, no processo de elaboração dessas margens, é possível identificar uma “economia escolar”.

Ao indagar sobre uma “economia escolar”, tomo como fundamento a definição de economia desenvolvida por Polanyi (POLANYI, 2012), que refuta o significado formal de economia, entendido como resposta à escassez tendo o mercado como solução natural, e a define como “os processos de interação humana com seu meio natural e social, para produzir o que precisa para viver”. Desse modo, para o autor, escassez e mercado são apenas uma das alternativas para se pensar sobre atividade econômica. Por sua vez, as margens entre necessidades e satisfação não se reduzem a necessidades econômicas no sentido

---

12 Bourdieu elabora esta discussão na pesquisa realizada sobre mercado de casas próprias na França dos anos de 1990 (BOURDIEU, 2005).

racionalizado; Polanyi afirma que, “Na sua essência, a fome e o ganho não são mais ‘econômicos’ que o amor ou o ódio, o orgulho ou o preconceito” (POLANYI, 2012, p. 213), mas são demandas humanas de sobrevivência e exigem, do mesmo modo, interação social para sua satisfação.

Especificamente para o objeto deste texto, acho importante questionar os processos de interação entre representantes do Estado, famílias, professores e alunos para fazer funcionar a escola. Minha hipótese é de que a necessidade da educação escolar e a sua satisfação envolvem relações sociais em sua materialidade associada a tensões de gênero, geração e origem étnico racial e, portanto, abarca questões políticas, culturais e afetivas. Por exemplo, no caso da história da educação escolar, podemos destacar uma “economia escolar” caracterizada pela desqualificação da população pobre e negra, das professoras, das comunidades locais como justificativas para a necessidade da escola, mas também para explicar a sua “precariedade”; ou também pela estigmatização das famílias “que não se esforçam pela educação dos filhos”, conquanto eles precisassem trabalhar (VEIGA, 2007).

O sociólogo Norbert Elias (2000) chama atenção para os diferenciais de poder que organizam as sociedades e a produção de estigmas por parte dos grupos estabelecidos em relação aos *outsiders* enquanto instrumento de garantia de poder. Essa proposição de análise é pertinente para problematizarmos os modos diferenciados como o grosso da população e as elites demandaram a escola, ou como

a população pobre foi precarizada pela ausência dela. É o que podemos observar na interpretação dos membros de uma Comissão instituída pelo governo provincial mineiro, em 1865, para relatar sobre a situação da instrução; assim afirmam sobre o problema da infrequência escolar,

Demais, a comissão entende que se pode fazer do ensino uma obrigação civil, sem que essa obrigação se transforme em odioso vexame para o povo. As famílias ricas, em geral, estando no caso de apreciar as vantagens da instrução, tratam com cuidado da educação de seus filhos. O mesmo, porém, não acontece na classe pobre; o desejo de aproveitar os pequenos serviços que pode prestar uma criança, e sobretudo, o **pouco apreço que dão a instrução aqueles que não possuem, induzem os pais de família pobres a afastarem seus filhos das escolas, quando são precisamente estes os que mais precisam da instrução**, para não fraquearem na luta que tem de sustentar contra as privações da vida, e as tentações da miséria<sup>13</sup>. (APENSO AO RELATÓRIO, 1865, p. 21, grifo nosso).

É fundamental ressaltar aqui a participação da escola na representação da população pobre como grupo social inferior e desqualificado, nomeado como pessoas omissas, classes ínfimas e indigentes. Observa-se que, entre as medidas em discussão na época para fazer as crianças dos pobres frequentarem a escola, esteve a prescrição de multas progressivas a cada mês faltoso e afixação em locais públicos de listas de “pais omissos”, por não enviarem os filhos à escola. Contudo, de modo contraditório, algumas legislações chegaram a isentar da obrigação da escola os pais que “não tinham meios de vestir seus filhos”, e desde

---

13 Todos os documentos citados no texto tiveram a ortografia atualizada.

esse contexto indicou-se para a criação de instituições auxiliares da escola, como Caixa Escolar, cujos fundos deveriam ser empregados “no fornecimento de vestidos dos filhos de famílias absolutamente indigentes”, e afirmavam,

Traduzam estas medidas na lei, e aumentar-se-á a frequência das escolas, a instrução primária penetrará mais profundamente nas **classes ínfimas** da sociedade; o pão do espírito será também distribuído aos pobres, a **àqueles que mais precisam de uma luz que os guia na noite sombria da miséria**, e ficarão consultadas as vantagens do ensino, sem odioso vexame para o povo. (APENSO AO RELATÓRIO, 1865, p. 21, *grifo nosso*).

As tensões no processo de implementação da escola dizem respeito não somente a suas dificuldades materiais, mas também às dinâmicas econômicas das populações, que precisam ser problematizadas em sua dimensão histórica. Para esta discussão sugiro algumas reflexões teóricas voltadas para pensar a escola como fenômeno econômico e a possibilidade de refletirmos sobre uma economia escolar. O que se segue não está pautado numa visão racionalista da economia, bem como não focaliza a materialidade da escola no inventário e/ou análise de seus objetos, mas pretende interrogar sobre de que modo as pesquisas sobre as dimensões material e econômica da institucionalização da escola podem contribuir para compreendermos as tensões presentes nas relações sociais que produziram a escola como necessidade social e as dificuldades na sua satisfação.

## **Cultura material e sociologia econômica**

Em estudos sobre escolarização no século XIX por mim realizados (VEIGA, 2000), identifiquei a importância da investigação da cultura material escolar associada às condições materiais de funcionamento da escola em seu aspecto econômico, levando em consideração as péssimas condições de trabalho dos professores, as dificuldades de acesso a material escolar e mobiliário adequado e a presença na documentação do registro “aluno pobre” para a identificação da clientela escolar. Tal designação é encontrada nos mapas de frequência elaborado pelos professores, relatórios de governo, nos ofícios dos professores para as autoridades, onde constam listas de meninos/meninas pobres “necessitados” de objetos escolares (VEIGA, 2000, 2008). Importante lembrar que, desde então, essa nova identificação definitivamente passou a fazer parte da história da infância.

Ancorada em Bucaille e Pesetz (1989), corroboro com a premissa de que a história da cultura material e a história econômica, apesar de fortemente ligadas, são nitidamente distintas, ainda que analisar sua associação seja fundamental para ampliarmos a compreensão da materialidade do processo escolarizador. Os termos cultura material, economia, necessidades e carências, tão presentes em estudos sobre as condições materiais de vida, são termos cujo significado tem sido objeto de importantes discussões, e aqui citaremos apenas algumas delas. No caso das pesquisas sobre história da cultura material, observa-se a presença de um campo

vasto e também heterogêneo de abordagem e, além do mais, dado que toda cultura é impregnada de materialidade, o termo cultura material é por vezes impreciso.

De acordo com Bucaille e Pesez (1989), um dos primeiros sinais de avanço de estudos nesta área localiza-se ao longo do século XIX através das rupturas feitas com a arqueologia clássica. Naquele momento, esteve presente a produção de novas sensibilidades que foram além da mera identificação de utensílios e buscaram relacioná-los ao seu contexto, como no caso da proposição de Karl Marx de investigar as condições materiais de evolução das sociedades, e as questões trazidas por Émile Durkheim e Mauss, relativas às relações entre o simbólico e o material. Acrescenta-se a esses movimentos a criação na Rússia, em 1919, do Instituto de História da Cultura Material, por Lenin, quando surge a expressão, e, após a década de 1920, a grande mudança trazida pela nova historiografia francesa em seu contato com a antropologia, representada pelas pesquisas de autores como Marc Bloch, Lucien Febvre e Braudel.

Na intenção de esboçar uma definição de cultura material, Bucaille e Pesez (1989) desenvolveram quatro características, quais sejam, investigações que se referem: à produção e uso de objetos por uma coletividade; aos fatos cotidianos, hábitos e tradições; a fenômenos infra estruturais; e à investigação de objetos concretos. As duas primeiras características enfatizam a cultura, cuja centralidade está em explicar as condições que provocam o uso e a partilha do objeto; as outras duas características

ênfaticamente mais a materialidade e preveem explicar os fenômenos infraestruturas de um coletivo. Evidentemente os quatro aspectos são interdependentes e têm como objetivo problematizar os aspectos materiais da cultura.

A historiografia da educação brasileira vem se dedicando a estudos da cultura material escolar já há algum tempo. Vale destacar o dossiê publicado na Revista Brasileira de História da Educação (2007)<sup>14</sup>, organizado por Rosa Fátima de Souza<sup>15</sup>. Ao apresentá-lo, Souza afirma que,

[...] os estudos revelam como em torno dos materiais escolares foram instituídas práticas discursivas, modos de organização pedagógica da escola, consolidação de métodos de ensino, constituição de sujeitos e práticas, aspirações de modernização educacional e significados simbólicos. (SOUZA, 2007, p. 11).

Ana Maria de Freitas e Maria Jose Dantas (2010), também investigam materiais escolares presentes na Escola Normal Rui Barbosa, em Aracaju, no intuito de problematizar a articulação entre a existência e o uso dos materiais no âmbito da modernidade pedagógica; já Raquel Castro e Vera Lucia Gaspar da Silva (2011) estudaram os mobiliários escolares. Outra publicação mais recente discute fontes para investigação da cultura material escolar da escolarização elementar (CASTRO *et alli*, 2013). Embora não seja possível

---

14 O dossiê "A cultura material na história da educação: possibilidades de pesquisa" é organizado com textos de autoria de Valdeniza Maria Lopes da Barra, Gizele de Souza, Regina Maria Schimmelpfeng de Souza, Rosilene Batista de Oliveira Fiscarelli e Rosa Fátima de Souza. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/13>. Acesso em: 26 abr. 2016.

15 Ver também SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007 (p. 163-189).



identificar claramente as abordagens teóricas desenvolvidas pelos estudiosos do assunto, ao que tudo indica, as preocupações têm contribuído prioritariamente para análise de objetos concretos, no sentido de captar os aspectos materiais da cultura escolar e as práticas escolares.

Contudo, para adentrar noutros aspectos da materialidade da escola, ou nas suas condições materiais de funcionamento, cabe perguntar qual a relação entre aspectos materiais da cultura e a vida econômica, ainda que tal relação não seja imediata, como bem demonstrou Braudel em “Civilização material e capitalismo” (1970). Esse autor afirma que a vida material, ou seja, a produção e consumo de objetos, é que estabelece as condições de vida econômica, não sendo possível subordinar a história da cultura material à história econômica.

Assim, no que diz respeito à interrogação das condições materiais de funcionamento da escola e, tomando como premissa a ideia de que a noção de cultura material enfatiza “os aspectos não simbólicos das atividades produtivas dos homens”<sup>16</sup>, entendemos que o estudo da vida econômica escolar, ou seja, das condições das crianças frequentarem a escola, dos salários dos professores, do preço dos aluguéis das salas, entre outros temas, são fundamentais para a compreensão da materialidade do processo escolarizador, mas também para perguntar sobre as dinâmicas sociais imbricadas nessas condições materiais. De modo provisório, talvez possamos indagar sobre uma “economia

---

16 Bucaille e Pesez (1989, p. 46).

escolar”. Quero problematizar com isto a importância de investigarmos, nos diferentes tempos históricos, as ações dos sujeitos mais diretamente envolvidos com a dinâmica escolar para a manutenção da vida escolar. Algumas questões de investigação se colocam, entre tantas outras, por exemplo, na história da escola, como os professores agiam no caso da falta de objetos pedagógicos e/ou livros para todos? Como era tratada a questão da merenda e da fome de alunos? Como as crianças reagiam ao serem nomeadas como indigentes e carentes e quais consequências de sua exposição enquanto tal? Como os pais se sentiam ao serem tratados como omissos? Que reações os professores tinham quanto à situação de atraso de pagamento e baixos salários?

Para esta discussão não se pretende reeditar o binômio estrutura/infraestrutura através de modelos explicativos rígidos, mas indagar sobre as dinâmicas sociais em seus aspectos da vivência material. Reafirmando Pesez (1990, p. 143) “[...] é neste ponto que intervém o contributo da história material: as condições de trabalho e de vida ou a margem entre as necessidades e a sua satisfação”.

A abordagem que problematiza a vida material nas dinâmicas sociais é a sociologia econômica. No seu âmbito, muito se tem debatido sobre o reducionismo do termo econômico quando tomado desvinculado da sociedade e das relações sociais. Especialistas no assunto comentam sobre a predominância de análises que discutem sociologia e economia como campos autônomos. Entretanto, a aproximação entre as análises das ações econômicas com os

fenômenos sociais, ainda que tomadas de modo fragmentado, pode ser encontrada nas origens da economia como ciência nos séculos XVIII e XIX, tanto na escola clássica inglesa (Adam Smith, David Ricardo, Stuart Mill) como na alemã (Wilhelm Roscher, Karl Knies), mas também na sociologia clássica, dos séculos XIX e início do XX, em Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim e Georg Simmel, conhecidos inspiradores da sociologia econômica.

O revés aconteceu, nesse mesmo contexto, com a proeminência do pensamento econômico neoclássico (Carl Menger, William Jevons e Léon Walras), cuja abordagem se fez centrada no homo economicus e na redução do entendimento da economia humana a lógica do mercado. De modo sintético, os pertencentes a essa escola, defendiam que:

[...] a atividade econômica é a resposta do homem a escassez de meios disponíveis para satisfazer as suas necessidades; que tal atividade é racional quando combina da melhor forma possível esses meios escassos, tendo como referência fins alternativos; que o contexto social mais favorável ao exercício dessa racionalidade econômica é o mercado, com seu estímulo à divisão do trabalho e à troca; que, associado ao comércio e ao dinheiro, ele existe desde tempos imemoriais e constitui uma tendência natural das sociedades; e que as práticas e legislações restritivas a essa livre disposição dos bens são intervenções artificiais que limitam a liberdade e o progresso. (BENJAMIN, 2012, p. 7-8).

Contudo, a predominância dessa corrente ao longo do século XX, não impediu o aparecimento de estudos críticos

de marxistas, com destaque para Karl Polanyi (1886-1964)<sup>17</sup> e até de alguns liberais (Joseph Schumpeter e Maynard Keynes). A partir de 1980, ampliaram-se os estudos que criticam a abordagem neoclássica e a sociologia econômica dos anos de 1950, na feição funcionalista-parsoniana e buscaram outra teorização sociológica dos fenômenos econômicos, reunidos no que ficou conhecido como nova sociologia econômica (NSE), com predominância de autores norte-americanos. Rafael Marques (2003) em apresentação de obra por ele organizada afirma que “Confrontada com a mão invisível do mercado, a NSE prefere falar das mãos visíveis dos atores, organizações e instituições” (MARQUES; PEIXOTO, 2003, p. 8).

Esse novo campo vem sendo formado por autores e objetos de pesquisa diversos, com destaque para Mark Granovetter, considerado o principal expoente dessa nova fase, que retoma as análises de Polanyi quanto ao entendimento da economia como enraizada nas relações sociais, políticas e religiosas<sup>18</sup>. Também é de procedência desse grupo conceitos importantes como confiança, redes e capital social (MARQUES; PEIXOTO, 2003, p. 16). Ainda

---

17 O austro-húngaro Karl Polanyi, radicou-se em Viena, morou em New York, Inglaterra e Canadá. Em 1944 publicou sua obra clássica, “A grande transformação: as origens de nossa época”, cujo objetivo foi desnaturalizar a economia de mercado e evidenciar as consequências socioculturais da redução da vida humana e seus meios de produzi-la a lógica de mercado capitalista. Apesar da origem marxista, Polanyi avança suas análises ao criticar o determinismo econômico na organização das sociedades, ou de que as motivações humanas se encontrem prioritariamente nas motivações materiais (POLANYI, 2012, p. 210).

18 Mark Granovetter é sociólogo americano e professor na Universidade de Stanford, desenvolveu o conceito de *embeddedness* (“Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness”, de 1985) para demonstrar que as ações econômicas estão incrustadas nas relações sociais.

entre os autores vinculados à sociologia econômica destaca-se Pierre Bourdieu (1930-2002), herdeiro de Durkheim na crítica da economia neoclássica. Em obra clássica de 1997, “O campo econômico”, na qual é evidente a influência de Polanyi, Bourdieu desenvolve conceitos como campo econômico e *habitus* para realizar a crítica à abordagem neoclássica do *homo economicus* (BOURDIEU, 2005). Posta a diversidade do campo, para as questões deste texto optou-se pelo diálogo com o clássico Polanyi e com uma das autoras representante dessa escola, Viviana Zelizer (1994).

Polanyi (2000, 2012) integra a geração de estudiosos que investigaram os sistemas econômicos no âmbito da sociedade de que fazem parte, em oposição à escola neoclássica de fins do século XIX e início do XX. Esse autor é enfático ao refutar o entendimento formalista de que toda atividade econômica obedece prioritariamente à lógica de mercado como uma tendência natural. Polanyi chama atenção para o fato de que somente na economia capitalista os sistemas de mercados formadores de preços apresentam um papel fundamental, pois, em uma longa duração histórica, as atividades econômicas estiveram presentes na organização social independentes de mercado.

O autor define economia como qualquer interação humana com o meio natural e social tendo em vista produzir “coisas” para viver, o que não pressupõe necessariamente escassez. De modo geral, predominam três mecanismos de integração: reciprocidade, presente nas relações de parentesco; redistribuição, onde os recursos são recolhidos

e distribuídos segundo o costume; e troca, movida por movimento de bens e moeda, instituído no comércio. Desse modo, o sistema de mercado é apenas uma das formas de organização social da economia. Contudo, afirma,

O mecanismo de mercado criou a ilusão de que o determinismo econômico é uma lei geral de toda a sociedade humana. É claro que esta lei é válida numa economia de mercado. Nesse caso, aliás, o funcionamento do sistema econômico não só influencia o resto da sociedade, mas efetivamente o determina – tal como, num triângulo, os lados não se limitam a influenciar, mas determinar os ângulos. (POLANYI, 2012, p. 55).

Entretanto, de acordo com esse autor, tal dimensão economicista é totalmente limitada, pois não vai além de uma visão atomística da sociedade humana, fundada no racionalismo econômico e no utilitarismo. Assim, compreender a sociedade como um somatório de indivíduos que se comportam de acordo com o racionalismo econômico é negar a história, os movimentos sociais e a presença de tensões de toda ordem. Então qual lugar da economia na organização social?

Na intenção de contrapor o conceito de economia da escola neoclássica, que toma economia como resposta humana à escassez e busca racional de meios para satisfazer suas necessidades, a saber, o mercado, Polanyi ressalta o que denomina como dimensão substantiva. De acordo com o autor, o termo econômico, usado para descrever um tipo de atividade humana, possui dois significados: o significado formal, para explicar a ação de conseguir algo a preço baixo relacionando

o termo econômico à escassez; e o significado substantivo, que

**[...] provém da flagrante dependência do homem em relação à natureza e aos seus semelhantes para sobreviver.** Ele sobrevive graças a uma interação institucionalizada com o meio natural; isso é a economia, que lhe fornece os meios de satisfazer suas necessidades materiais. Esta frase não deve ser interpretada no sentido de que as necessidades sejam exclusivamente corporais, como alimento e abrigo, por mais que estas sejam essenciais a subsistência. Tal restrição limitaria absurdamente o campo da economia. Os meios, não as necessidades, é que são materiais. É irrelevante se os objetos úteis são necessários para evitar a fome ou são usados com fins educacionais, militares ou religiosos. (POLANYI, 2012, p. 64, grifo nosso).

Por sua vez, o autor afirma que associação entre necessidade, escassez e ato de economizar é uma característica prevaiente somente em sistemas de mercado e não explica as várias formas econômicas das diferentes organizações sociais. Polanyi discute ainda sobre o entendimento de insuficiência e escassez e afirma que “a insuficiência de meios não cria, por si só, uma situação de escassez” (POLANYI, 2012, p. 73), é preciso que haja uma escolha induzida por essa insuficiência.

Também o sociólogo brasileiro Edison Nunes (1989) nos ajuda a pensar sobre a relação entre “carências” e “necessidades”. Para o autor não é necessariamente a falta de meios materiais que leva à consciência de carência e, inclusive não pode ser pensada num *a priori* (por exemplo, como resultado das contradições das sociedades capitalistas) ou determinada por processos macroestruturais. A condição

da carência é o consumo, integra a ação dos sujeitos, assim afirma, “[...] é necessário que haja uma atividade do sujeito no sentido de elaborar seu sentimento originado desta vivência, sem o que não existira carência alguma” (NUNES, 1989, p. 81). Por sua vez, Bucaille e Pesez (1989) afirmam que é com o consumo que se descobre as necessidades que ele satisfaz, ou ainda que,

[...] necessidades elementares foram desde sempre satisfeitas pelos comportamentos inatos à espécie. A cultura, quando muito, começa onde terminam as características inatas. A partir deste momento, as necessidades não explicam a cultura; exprimem-na. São a cultura propriamente dita. (PESEZ; BUCAILLE, 1989, p. 29).

Como sabemos, a escola pública obrigatória foi introduzida no século XIX como necessidade ou demanda de uma nova ordem em construção, exprimindo mudanças culturais, políticas e econômicas. Entretanto, esse processo foi muito paradoxal, pois a escola para todos, de feição inclusiva, na medida em que nem todos a frequentavam, ou porque as crianças trabalhavam ou porque o Estado não provia escolas, introduziu desde o século XIX, de modo inédito, uma nova modalidade de exclusão social, a exclusão escolar.

Ou seja, a limitação de meios materiais para satisfação da demanda escolar, por parte das famílias e do Estado, induziu a escassez, ou a uma insuficiência já contida na própria lei da obrigatoriedade escolar. Apesar da escola ser obrigatória, isso não implicou em sua larga oferta para todas as crianças, bem como nem todas as crianças tiveram condições



materiais de frequentá-la, então, foi a própria condição de obrigatoriedade que induziu a insuficiência e carência. Interessante destacar que, na documentação, é recorrente a culpabilização dos pais por não enviarem seus filhos à escola. Por exemplo, em 15/out./1879, o presidente da província mineira, relatando sobre o problema da infrequência escolar, do mesmo modo que outros presidentes, afirmava estar o problema nos pais que,

[...] olham a instrução dos filhos como um perigo para os seus trabalhos agrícolas. Este prejuízo convém combater com trabalho humanitário dos conselhos literários, sobretudo pela circunscrição escolar, que regulariza a estatística e a **imposição de penas contra os pais que não tem o direito de optar entre a educação e a ignorância.** (RELATÓRIO. 1879, não paginado, *grifo nosso*).

Observa-se que, na “economia escolar” em desenvolvimento no século XIX houve uma discussão bastante acirrada relacionada aos conflitos entre escolarização e trabalho, sendo que, na primeira metade do século XX o debate sobre a legislação/proibição do trabalho infantil foi pauta recorrente nas questões relativas aos direitos dos trabalhadores e das crianças (VEIGA, 2016). Nesse caso, entre as questões possíveis de serem abordadas, destaco as mudanças no valor social e econômico da criança, discussão desenvolvida por Viviana Zelizer (1994).

No campo da nova sociologia econômica, Viviana Zelizer traz questões bastante pertinentes na medida em que problematiza a economia como solidamente incrustada na ordem moral. Zelizer desenvolve a tese de que entre os

séculos XIX e XX ocorreu uma significativa mudança no valor social da criança, reforçado na atualidade, quando as crianças se tornaram inúteis para seus pais do ponto de vista econômico, mas inestimáveis como valor sentimental<sup>19</sup>. O valor de uma criança assalariada útil foi contraposto ao valor moral de uma criança escolar economicamente inútil, mas de valor emocional inestimável.

Zelizer (1994) demonstra que tal transformação foi gradual e diferenciada, de acordo com a origem de classe. No século XIX a industrialização introduziu novas ocupações e oportunidades para as crianças da classe trabalhadora, acentuando o valor econômico de sua vida, ao mesmo tempo em que confirmou a existência da infância desvalida; mas, no século XX, com as leis de restrição ou mesmo proibição do trabalho infantil concomitantes à consolidação da escolarização obrigatória, ocorreram mudanças na condição de infância das crianças pobres, com significativa interferência na economia familiar. No caso daquelas de origem abastada, as mudanças nas funções culturais ocorridas já desde fins do século XVIII, foram caracterizadas pela domesticação da infância, sua segregação do mundo adulto, originando o que ela denomina sacralização da criança. A autora descreve as alterações no valor das crianças e a sua sacralização pela ênfase no crescente valor sentimental a partir de três situações ocorridas nos EUA entre 1870 e 1930: regulamentação do trabalho infantil, alteração dos tipos de crianças desejadas para adoção (bebês

19 O livro *"Pricing the priceless child: the changing social value of children"*, teve primeira edição em 1985 e é uma inovação na associação entre história, economia e sociologia.

brancos ao invés de crianças maiores a serem utilizadas em trabalhos domésticos) e custo do seguro de vida. A partir de seus estudos é possível indagar também sobre o papel da escola na produção da infância desprovida de valor, inútil, mas também a presença cada vez mais acentuada da escolarização como investimento para o seu futuro, ou melhor, para utilidade econômica futura.

Para finalizar este item, gostaria de destacar o aparecimento, nos anos de 1950, nos Estados Unidos, da disciplina “Economia da Educação”, constituída na mesma perspectiva da lógica de mercado, pois inspirada na teoria neoclássica. Os anos 1950 e 1960 foram um período de grande expansão econômica e aumento da demanda escolar, refletindo-se nos movimentos de planificação escolar com participação de organismos como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE, em uma orientação tecnocrática-economicista da Educação (MIR, 1990). Destaca-se ainda a institucionalização da sociologia da educação nos anos de 1960, apoiada na ciência econômica e a teoria do capital humano, desenvolvida por Theodore W. Schultz (1971) e Gary Becker (1993)<sup>20</sup>, em sintonia com as concepções funcionalista e meritocrática. Gaudêncio Frigotto (2015) relata que este ideário foi introduzido no Brasil pelos professores Claudio Moura Castro e Carlos Geraldo Langoni, sendo que, nos anos de 1970, Moura Castro criou a disciplina “Economia da Educação” no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), Fundação Getúlio Vargas.

---

20 Em 1963, Schultz publica “*The Economic value of education*” e, em 1964, Becker publica “*Human Capital*”.

De acordo com o sociólogo Jerez Mir, na perspectiva funcionalista de educação, a sociedades industriais demandam uma sociedade escolarizada,

[...] por sua complexidade técnica e econômica, esta necessita uma instituição especializada no desenvolvimento das atitudes, das aptidões e dos tipos de personalidade mais adequados para a integração adulta no mundo do trabalho. O sistema de ensino é precisamente esta instituição: a escola moderna não tanto como um órgão para a direção e progresso sociais, mas como uma instituição funcional específica da sociedade moderna que atende suas necessidades econômicas, instruindo ideológica e tecnicamente aos trabalhadores futuros. (MIR, 1990, p. 363).

Nessa perspectiva, a demanda e oferta escolar são exclusivamente determinadas pela lógica de mercado e a materialidade da escola atende à economia capitalista. A noção de economia para explicar as condições de funcionamento da escola ou a cultura material é tomada apenas em seu sentido formal, que reduz a necessidade da escola como necessidade do mercado. Sabemos que essa lógica tomou conta da sociedade de modo tão abrangente que fica difícil negar o determinismo ou os modelos utilitaristas. Como afirma Polanyi, “A absorção da economia pelos conceitos de mercado foi tão completa, que nenhuma das disciplinas sociais pode escapar de seus efeitos. Imperceptivelmente, elas foram transformadas em redutos de modos de pensamento economicistas” (POLANYI, 2012, p. 61).

Contudo faz-se necessário desnaturalizar o vínculo econômico-utilitarista e indagar sobre os múltiplos aspectos

presentes na produção da escola como demanda social e as condições sócio-políticas de sua satisfação.

### **A escola como um fenômeno econômico: tensões na produção da demanda e oferta escolar**

No relatório do presidente da província mineira de 1865, ele afirmava que,

Não é simplesmente por sua importância política que a instrução do povo deve ser considerada como necessidade social. A educação popular é ainda um elemento de ordem, o mais forte obstáculo do crime, o mais eficaz meio preventivo da desordem e anarquia [...] Se a instrução do povo é por sua importância política, civil e industrial, uma necessidade social, corre ao estado a obrigação de manter um ensino público que a ministre [...] sendo a instrução uma necessidade social, como não será o poder civil obrigado a manter um ensino público que a satisfaça? **Em geral a satisfação das necessidades individuais é provada pelo indivíduo, mas ao Estado cumpre prover a satisfação das necessidades sociais** (APENSO DO RELATÓRIO, 1865, p. 18-19, grifo nosso).

As tensões entre necessidade da escola e sua satisfação a ser provida pelo Estado foi uma temática recorrente na história da educação, tal qual exemplificado neste relatório. O seu protagonismo como provedor da “satisfação das necessidades sociais” tem origem nos debates sobre a função estatal na proteção da vida (segurança) e da propriedade dos indivíduos, desenvolvidos entre os séculos XIV e XVIII, mas principalmente a partir de fins do século XVIII, quando a “função protetora” precisava se estender, não sem muitas tensões, para a garantia de direitos civis e políticos.

Pierre Rosanvallon (1997) discute nesse contexto o aparecimento da concepção de “Estado-Providência”, em prolongamento do “Estado-Protetor”, caracterizado pela função da garantia dos direitos e regulamentação das relações sociais. Esse autor analisa a função providencial do Estado “como agente de libertação da sociedade da necessidade e do risco” (ROSANVALLON, 1997, p. 27), no intuito de garantir mínimas condições de vida, contudo, trata-se de uma definição altamente variável porque dependente da divisão social. Assim afirma,

A noção de necessidade oscila entre o conceito de sobrevivência (satisfação das necessidades fisiológicas elementares) e o conceito de abundância (supressão das necessidades). Deste ponto de vista, o Estado-protetor corresponde a garantia da sobrevivência (a proteção física da vida) e o Estado-providencia à garantia de uma abundância mínima para todos os cidadãos. (ROSANVALLON, 1997, p. 27).

No âmbito deste pressuposto, faz-se necessário refletir sobre a elaboração da escola como necessidade social concomitantemente à monopolização de seu gerenciamento pelo Estado, após longo período de centralidade da Igreja. Como integrante do processo civilizador, na perspectiva discutida por Norbert Elias (1993-1994), podemos afirmar que a expansão da escola para todos é parte de um programa de minimização das desigualdades sociais no contexto de desenvolvimento da sociedade de mercado e, portanto, da necessidade de demarcar um padrão universal de moral e costumes, compreendido no termo civilização.

Desse modo é que nas colônias portuguesas institui-se o Estado provedor da escola ou melhor, do mestre-escola, por meio de alvará régio, mais tarde conhecido como Subsídio Literário<sup>21</sup>, instituído pelo Marques de Pombal em Carta Régia de 10 de novembro de 1772. Observa-se que, já nesses alvarás régios, se fazia referência a “magistério público” e “aula pública” como serviço financiado pelo Estado, gratuito para a população<sup>22</sup>. O professor Vilhena em relato sobre a instrução na Bahia no século XVIII assim registra, “[...] só o rendimento dos açougues da cidade dá quase o preciso para o pagamento dos professores que nela há, sem falar no rendimento da aguardente. (*apud* LIVRO, 1926, p. 465).

Portanto, desde o século XVIII, ainda na vigência das monarquias absolutistas, desenvolveu-se um tipo de atividade que previu financiamento da escola pelo Estado fundado na argumentação da necessidade da instrução elementar para qualificar melhor o processo de inserção social e política do povo. No século XIX, de modo inédito institui-se a escolarização universal, pública e gratuita. Mas o estabelecimento de escolas, a implantação de equipamentos escolares adequados, a definição do salário dos professores e as discussões sobre a frequência obrigatória das crianças foram questões tensas durante todo o processo de sua implantação. Isso envolveu definição quanto ao financiamento da escola, alterações na economia familiar,

---

21 Consistia na taxação de 1 real por arratel (459 grs.) de carne verde vendida nos açougues; 1 real por canada (2,66 litros) de vinho português; 160 réis de pipa (480 litros) de vinagre; 4 réis por canada de aguardente do reino e de 10 réis por canada de aguardente da terra.

22 Ver esta referência no Edital de D. Tomás de Almeida (28/julho/1759) que dá instruções sobre a Reforma (*apud* ANDRADE, 1978, p. 190).

produção de novos valores relacionados ao desempenho das crianças e condições de estudo.

Em grande parte da historiografia da escola primária e história da cultura material escolar no Brasil, é reiterado nos relatórios de governo, na correspondência entre professores e gestores, em artigos de jornais, entre outros, o estado de precariedade material de funcionamento da escola, a pobreza das crianças e famílias, os baixos salários dos professores. Por outro lado, foram amplos os discursos sobre a importância da escolarização. No relatório do presidente Limpo de Abreu ao Conselho Geral da Província de Minas Gerais, de 1/dez./1833, em meio à crise política e aos movimentos de defesa da Constituição, ele assim afirma,

A instrução pública, Senhores, tem sido um objeto constante da vossa solicitude patriótica. Conhecendo perfeitamente que um povo ilustrado não pode jamais submeter-se ao juízo da tirania, vos tendes derramado essa instrução por toda a superfície da Província, cujos habitantes, assaz esclarecidos hoje na teoria dos direitos e deveres, do homem social, adoram a liberdade legal, distinguindo com vista perspicaz a linha divisória, para se recearem e prevenirem contra ela, ou dos horrores do despotismo, para o detestarem como o flagelo mais nocivo ao Estado. (RELATÓRIO, 1833 *apud* REVISTA, 1912, p. 131).

No mesmo relatório de 1833, ele reclama do problema da infreqüência das crianças às escolas públicas “que pagamos”. No seu entendimento isso procedia do concurso simultâneo de três causas:

1º de que os pais de família não curam, como lhes cumpre, da educação primária de seus filhos; 2º de



não terem os professores públicos um interesse imediato no aumento de seus discípulos; 3º do aluvião que há de escolas particulares, essas fora de toda a Inspeção do governo não oferecendo garantia alguma à educação da mocidade, já quanto a perícia, já quanto a moralidade dos mestres. (RELATÓRIO, 1833 *apud* REVISTA, 1912, p. 131).

Passado quase um século, as queixas sobre a insuficiência escolar permaneciam. O educador Everardo Backheuser, em 1912, na abertura do II Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária, reunido em Belo Horizonte, assim afirmava, “O mal, sobre todos, ameaçador do desenvolvimento, da expansão econômica, da força do prestígio moral de um povo, em face às nações mais poderosas e mais cultas, é, sem discussão, o analfabetismo [...]” (ANNAES, 1912, p. 31).

Assim é que, neste item, pretende-se refletir sobre as dimensões tensas da produção da escola como fenômeno econômico. Ou seja, parte-se do pressuposto de que é no processo de ampliação da demanda social pela escola que ela se estabelece como questão econômica. Não apenas no sentido formalista de ser dotada de racionalidade de mercado ou na dimensão utilitarista de formadora de trabalhadores ordeiros. A institucionalização da escolarização pública obrigatória é muito mais do que isso. A história da escolarização brasileira envolve paradoxos, de um lado a afirmação da escola para o progresso econômico, de outro a escola que não progride; de um lado a escola civilizadora, de outro a população incapaz de absorvê-la.

Contudo, há de se destacar a fundamental importância

da ampliação da escolarização no processo de organização das sociedades de direitos, quando a escola passou a ser tratada em estruturas nacionais e associada à construção da cidadania. Por isso, o processo de organização das sociedades democráticas no âmbito da economia capitalista se fez em meio a muitos conflitos, como é o caso da efetivação da escola igual para todos. Se as elites políticas tinham o entendimento comum de que o analfabetismo se apresentava como ameaça ao desenvolvimento moral e econômico, não foi homogêneo o processo de efetivação da instalação de escolas de qualidade para todos e nem a criação de condições materiais para todos frequentarem a escola. Esse processo desigual possibilitou o desenvolvimento da desigualdade escolar e a visibilidade das crianças “desvalidas” e necessitadas de auxílio do governo.

Portanto, duas situações se apresentaram de forma recorrente na história da educação brasileira desde período colonial – o apelo à educação escolar pública como modo de coesão político-social e a dificuldade de as famílias pobres fazerem seus filhos frequentarem a escola. Quero destacar as relações econômicas presentes entre o financiamento público da educação e a “precária” condição material das famílias, bem como as dimensões políticas produzidas nessa relação.

Como vimos, a participação do Estado no financiamento da educação escolar no Brasil provém dos tempos coloniais, por meio da ação das câmaras municipais, sendo mais bem sistematizado com criação do Subsídio Literário na reforma de 1772. Mas é com a organização da monarquia constitucional

que a instrução elementar se apresentou como direito dos cidadãos, conforme a Constituição de 1824, artigo 179, inciso 32, e, em 1834, coube às assembleias provinciais estabelecer os recursos financeiros para a instrução elementar. Um conjunto de leis prescreveu questões relativas à cobrança de multas no caso de os pais não enviarem os filhos à escola; o valor do salário dos professores; auxílio a alunos pobres; caixa escolar; verba para objetos escolares; orçamento para alugueis etc. (VEIGA, 2007). Em que pese a total precariedade e limitações no cumprimento das leis, o Estado monárquico, representado na política provincial, foi gestor financeiro da instrução pública elementar. Desde aquele contexto, a demanda pela instrução se apresenta com a dupla função de regeneradora moral e geradora da indústria.

Já o governo republicano, até 1930, prolongou a descentralização administrativa financeira da escola primária, não sem muitos debates. Desde a década de 1910 iniciaram-se movimentações por todo o país no sentido de discutir o papel da União no financiamento da educação, considerando-se principalmente, o alto índice de analfabetismo, 76,5% de acordo com o censo de 1920 (CARVALHO, 2002). Essa temática foi uma das principais teses do II Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária de 1912, realizado em Belo Horizonte. O tema foi redigido com formulações diferenciadas, por exemplo, ainda por época da organização do evento:

4ª tese: Convém que a União chame a si também o encargo de ministrar a Instrução primária às crianças brasileiras em qualquer parte do território nacional,

não obstante o ensino instituído pelos estados e municipalidades? (ANNAES, 1912, p. 7).

Outra versão,

1º - Como deve ser prestado o auxílio da União na difusão do ensino primário no Brasil? Por uma simples subvenção, pela manutenção de escolas próprias ou de instituições complementares do ensino primário mantido pelos Estados? (ANNAES, 1912, p. 9).

Durante a realização do Congresso,

X - Que instituições da escola primária convêm preconizar no Brasil? Como divulgar as caixas escolares, as caixas econômicas escolares, a mutualidade escolar, para melhor desenvolver a educação dos sentimentos de previdência e solidariedade? (ANNAES, 1912, p. 22).

Na conclusão final, a relatora, professora Luiza de Oliveira Faria (ANNAES, 1912), confirmou o pensamento unânime dos participantes de que a União deveria prestar efetivo auxílio econômico no combate ao analfabetismo, por meio da instalação de cursos para adultos, bibliotecas, museus e subsídio para Caixas Escolares.

No âmbito deste debate, quero ressaltar a dimensão econômica da escola. Para ampliarmos o entendimento da “economia escolar” na organização das sociedades modernas penso que, além de estudos sobre a cultura material escolar, faz-se necessário levar em conta o sentido substantivo da economia tal qual desenvolvido por Karl Polanyi (1886-1964). Como vimos, o autor enfatiza a importância de precisarmos a dimensão econômica das necessidades humanas, ou

ainda a diferença entre necessidade material e necessidade econômica. A dimensão material está nos objetos que entendemos como necessários para viver e a econômica no modo como agimos para obtê-los. O Estado republicano atuou de modo muito desigual na manutenção material e econômica das escolas primárias, sendo que grande parte delas obteve recursos insuficientes, além de que a população foi responsabilizada pelo insucesso escolar.

Nos debates sobre obrigatoriedade escolar em Minas Gerais, assim se expressou o diretor escolar Franklin Pereira dos Reis, em 1909,

[...] o povo mineiro não está em geral preparado para o ensino livre, pois sendo analfabeta, a maioria de nossa população do interior, **não compreende por isso mesmo a utilidade da instrução**, daí resulta que pais atrasados por ganância pelo trabalho dos filhos ou por desleixo deixam de mandá-los a escola, formado assim agricultores ou operários inábeis, rotineiros, incapazes de compreender as grandes vantagens dos novos processos agrícolas e industriais, sem o que não será possível o progresso. (SI 2983, grifo nosso).<sup>23</sup>

A realidade do trabalho infantil associado à representação de “desleixo” dos pais é recorrente na história da educação como causa do atraso escolar. Para ampliação do entendimento da economia escolar faz-se necessário investigar de modo mais detalhado a experiência de consumo escolar versus a percepção de carência e “desleixo” experimentada pela população mais pobre. Uma das possibilidades é pela discussão da Caixa Escolar.

23 Essa referência é do Códice da Secretaria do Interior (SI), acervo do Arquivo Público Mineiro.

## **Alunos sem valor: condições de estudo**

Desde pesquisas anteriores tenho demonstrado a presença majoritária de crianças pobres e negras na escola, especialmente na província de Minas Gerais, durante o período imperial (VEIGA, 2004, 2007). Na pesquisa em andamento (VEIGA, 2015), sobre desigualdade escolar na República, outras facetas da escola primária também têm sido problematizadas. Podemos sumariamente destacar algumas delas: predominância das escolas isoladas em detrimento dos Grupos Escolares; condições de trabalho precárias; infrequência, repetência e evasão de crianças devido às dificuldades encontradas com a seriação escolar e trabalho infantil.

É certo que apesar dos fortes apelos à expansão da escola, o recenseamento de 1920 indicou uma população analfabeta de 76,5 % (CARVALHO, 2002) e, em 1940, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registram que num total de 34.796.665 habitantes; sabiam ler e escrever na faixa etária de 05 a 29 anos, 13.292.605 pessoas, destas, 10.339.796 eram brancas (IBGE, 2007); indicando pouquíssima presença da população negra na escola. No cômputo geral registrou-se, naquele período, uma taxa de analfabetismo de 56,8% (IBGE, 2007, p. 56). Nesse contexto, vale a pena destacar a importante publicação de Teixeira de Freitas (1937), “O que dizem os números sobre o ensino primário”, com dados de 1932. Entre os muitos números, destacamos aqueles referentes a existência de 20.399 escolas primárias públicas, com 1.665,206 matrículas

e 88.529 concluintes do curso primário; entre as escolas primárias, 1592 eram grupos escolares contra 940 escolas agrupadas e 23.681 escolas isoladas (FREITAS, 1937)<sup>24</sup>. Sergio Costa Ribeiro (1989), comentarista da republicação de um dos artigos de Teixeira de Freitas, afirma que os números por ele produzidos alertou para uma questão inédita naquele tempo, o problema do fluxo escolar, das altas taxas de repetência e evasão escolar.

Temos que, desde o período imperial, infrequência e evasão escolar eram queixas constantes nos relatórios de governo, tendo como principais causas a pobreza das famílias, trabalho infantil, inexistência de escola próxima e método do professor. Com a introdução da seriação escolar no período republicano o problema se agravou, pois os dados confirmam que a maioria das crianças não concluiu a escola primária, e não aprendiam a ler e escrever, uma vez que tal habilidade somente se concretizaria por volta do 3º ano e, como consequência, o problema da repetência.

Em meio a essas questões quero destacar aqui, na continuidade das práticas discursivas do século XIX, a confirmação da figura do aluno pobre como argumento para ineficácia da escola na conformação da economia escolar. Entretanto, no século XX, o problema do aluno pobre e da infrequência escolar ganha uma nova dimensão, pois articulado ao discurso da igualdade social e da meritocracia, bem como aos debates sobre a regulamentação do trabalho infantil<sup>25</sup>.

---

24 Ver também Freitas (1940, 1941).

25 Esta temática não será aqui desenvolvida, mas foi motivo de outro estudo

Por exemplo, em campanha pela instalação da Caixa Escolar na cidade de Araguary, Minas Gerais, o diretor do Grupo Escolar da cidade, Mario da Silva Pereira, distribuiu uma circular à população em 05/dez./1909, onde argumentava o seguinte,

O ensino público moderno é e deve ser fundamentalmente democrático. A escola é uma instituição aberta a todas as classes sociais que ali reunidas e niveladas pela mesma proteção com que a lei sancionara a igualdade de todos, vão receber igualmente, a instrução adequada aos diversos misteres da vida, a mesma educação uniforme e sistemática, sem privilégios, nem distinções pessoais a não ser os que derivam da capacidade e aplicação individuais [...] não basta unidade programada do ensino e a liberdade da matrícula escolar; é ainda mister que ao lado da igualdade moral e pedagógica do ensino, **seja mantida a igualdade material necessária nas condições externas dos educandos [...] é preciso destruir na escola as desigualdades materiais aparentes, que tem para a criança incontestável prestígio [...].** Na convivência de meninos de diversas condições sociais, é fácil de observar-se a ascendência que, natural e progressivamente, se vai desde logo acentuando dos ricos sobre os pobres, e é isto justamente o que se torna necessário evitar na escola [...] evitar-se-á o confronto desalentador e prejudicial, que se possa fazer, da situação humilde dos pobres, em regra mal vestidos e alimentados, **com a aparência feliz e abastada dos favorecidos da fortuna.** (SI 2982, grifo nosso).

O depoimento do diretor expressa o nível de tensão presente no processo de organização das sociedades de

---

“Escarização e trabalho infantil: questões nacionais no debate internacional (1890-1944)” (VEIGA, 2016), donde se concluiu que, no caso brasileiro, apesar da legislação, dificilmente foi possível as crianças conciliarem estudo e trabalho, na medida que as próprias leis prescreveram exceções para a não obrigatoriedade da frequência escolar.



direitos e de igualdade perante a lei, uma vez que a própria socialização escolar revelou o quão complexa é a tarefa de atender à heterogeneidade social de modo igualitário. Esta questão, sabemos, clássica, foi objeto de análise de diferentes autores, sendo que no século XIX, Karl Marx e Friedrich Engels podem ser considerados aqueles que melhor desvendaram as consequências sociais da desigual distribuição da riqueza ou, ainda, a distribuição desigual dos meios de satisfação das necessidades materiais dos seres humanos. Neste item pretende-se indicar algumas questões para se discutir a participação da escola na produção de distinções de origem social, mas acentuando as questões relativas à inferiorização dos alunos, ou a experiência da carência, segundo as análises de Norbert Elias e John L. Scotson (2000).

Nomeada como sociologia das relações de poder por meio da problematização das relações entre estabelecidos e *outsiders*, Elias e Scotson (2000) tomaram como premissa o que definiram como um tema humano universal, membros de grupos mais poderosos ou que se auto representam assim, se pensam seres humanos melhores. O grupo superior faz com que o outro grupo se sinta inferior pela ausência de determinadas qualidades. Como se processa isto? Como mantém entre si crença de que são melhores? Quais os meios para impor esta crença de superioridade? Quais recursos ou fontes de poder são acionados para um grupo afirmar sua superioridade ou desprezo em relação a outro grupo? Que recursos de poder permite ao grupo superior afirmar sua superioridade e lançar um estigma sobre os outros como pessoas inferiores?

Tendo em vista a pluralidade de fatores que organizam a figuração estabelecidos e *outsiders*, há de se destacar que tais relações se apresentam de modo diferenciado tendo em vista a qualidade a ser depreciada e o modo como é feito, por exemplo, a depreciação da origem étnica utiliza estigmas diferenciados dos da depreciação de gênero e/ou de classe social, bem como expressam relações de poder diferenciadas a cada tempo e sociedade. Por sua vez, o estudo da inferiorização das crianças pobres, remete ao processo histórico de estabelecimento da riqueza material como qualidade positiva (GEREMECK, [19-?]), o que é confirmado no relato do diretor do Grupo Escolar de Araguary, a respeito do contraste estabelecido entre “felicidade das crianças ricas” e o estigma de humildade lançado aos pobres. Nesse caso, a desqualificação social não se fez propriamente por desprezo, mas pela evocação do sentimento de pena.

Polanyi (2000) demonstra como a pobreza esteve relacionada tanto com o pauperismo, como com a economia política, mais especificamente ao analisar as alterações da organização do trabalho no século XIX devido à transformação do trabalho em mercadoria. As consequências sociais e morais foram desastrosas na nova realidade do capitalismo industrial, “O pauperismo fixou a atenção no fato incompreensível de que a pobreza parecia acompanhar a abundância” (POLANYI, 2000, p. 107).

Desse modo, o campo da história social apresenta-se como extremamente fértil para a problematização da questão. Christopher Hill (1990) nos estudos sobre os pobres na

Inglaterra do século XVII, por exemplo, discute a inferiorização dos pobres, mulheres e crianças e a diferenciação entre povo e pobres no debate sobre a representação no Parlamento e a demanda em ser proprietário. Também analisa a ampliação das oportunidades escolares nesse contexto e a exclusão dos pobres devido ao trabalho infantil,

Os pobres, no entanto, não podiam dispensar o trabalho dos filhos, não tinham meios de mantê-los na escola logo que atingiam a idade em que podiam contribuir para a renda da família [...]. Desta maneira, consolidaram-se as linhas da divisão social: a vasta massa dos filhos dos pobres era excluída de acesso à escada educacional, que os filhos de seus superiores mais afortunados galgavam rapidamente. Era quase impossível ao indigente escapar da herança com a qual nascera. (HILL, 1990, p. 43).

Vários outros autores investigam as mudanças históricas de comportamento face às situações de pobreza. Georges Duby (1998) por exemplo, afirma que no ano 1000 a miséria é geral e insuportável em toda a Europa. A partir de estudos arqueológicos, o autor comenta a precariedade de equipamentos e da produtividade da terra, de modo que a fome era motivo de medo do amanhã, contudo ressalta o comportamento solidário e fraterno nos processos de auxílio mútuo. No século XII, o incremento da urbanização e da economia mercantil provoca o crescimento da pobreza devido à migração de camponeses para as cidades e ao fato de não haver trabalho para todos. Sem famílias e pessoas conhecidas por perto, os indivíduos experimentam a solidão e, paradoxalmente, despertam no outro o sentimento de pena, de piedade – nesse contexto surgem instituições como

as Santas Casas, confrarias, associações de socorro mútuo, em uma outra versão de solidariedade, a solidariedade cristã. O aparecimento de Francisco de Assis, canonizado em 1228, e a organização da ordem dos mendicantes é expressão de um novo olhar sobre a pobreza pela expansão da ideia de caridade.

Bronislaw Geremek [19-?], destaca que, desde então, se desenvolve uma antinomia: a valorização da humildade e da pobreza como modo de proximidade com Deus, mas também a aprovação da riqueza. Por sua vez, como procedimento de combate à avareza, esmolas e doações passaram a integrar a nova percepção da miséria pela ação de benfeitores laicos. Esse autor observa ainda que, a partir do século XII, desenvolveu-se uma qualificação dos pobres, divididos entre honestos e desonestos e, no caso desses últimos, a mendicância e o roubo eram compreendidas como atitudes de pessoas que se abstêm do trabalho. Por sua vez, também a assistência aos pobres se tornou mais criteriosa nessa sorte de casos. Contudo, Maria Luiza Marcílio (1998) afirma, para tal contexto, que crianças abandonadas, órfãos pobres, doentes, foram indistintamente objetos de caridade.

Werner Plum (1979) comenta que a pobreza não se apresenta apenas como fator econômico, mas também cultural e cita, por exemplo, a pobreza na época medieval em que pela Igreja Católica passou a ser socialmente integrada na ordem social corporativa. Segundo Plum, somente a partir do Iluminismo é que a pobreza foi considerada desde o ponto

de vista essencialmente econômico, embora associada a dimensões morais, seja quando entendida como culpa dos ricos, ou mesmo como culpa dos próprios pobres. Desde fins do século XVIII, o problema da pauperização foi discutido de modo abundante, tendo em vista o avanço da economia capitalista.<sup>26</sup>

Uma referência de época para as discussões sobre a pobreza foi Jeremy Bentham (1748-1832). Na análise desse reformador social, a pobreza é o estado daquele que para sobreviver precisa trabalhar e a indigência é o estado daquele que desprovido de toda propriedade ou que não pode trabalhar ou, ainda, que o ganho com seu trabalho é insuficiente para se manter<sup>27</sup>. Stuart Woolf (1990) observa que essas concepções de pobreza e indigência nos levam a indagar sobre a variedade dos significados históricos do trabalho e do estar sem trabalho. Esse autor destaca ainda o significado da posse de alguma habilidade profissional que interferia nos salários, na hierarquia social e na divisão entre trabalhadores qualificados e não qualificados. No século XIX, a qualificação profissional se apresenta como fator de atenuação da condição de pobreza, o que também acentua a marca profissionalizante das instituições voltadas para crianças pobres.

A organização da assistência do Estado a alunos pobres esteve prevista no Brasil na legislação escolar desde o século XIX (SCHUELER, 1999; VEIGA, 2008). Destaca-se que, na

---

26 Importante destacar as discussões e teorias desenvolvidas por Adam Smith, Thomas Malthus, David Ricardo, Robert von Mohl, Karl Marlo, além de Friedrich Engels, Karl Marx, entre outros (PLUM, 1979).

27 *Apud* Stuart Woolf (1990).

história de instalação e desenvolvimento da escola pública no Brasil, apesar das garantias em lei quanto à gratuidade escolar, o Estado teve dificuldades em cumprir e fez apelos para as pessoas gradadas das localidades contribuírem com manutenção da escola ou mesmo impôs a contribuição financeira para a Caixa Escolar, também denominada na legislação escolar de Minas Gerais como “Instituições Escolares”.

Contudo, a divulgação da necessidade de fundação da Caixa Escolar juntamente com a expansão dos Grupos Escolares no processo de organização da sociedade republicana, em diferenciação ao período anterior, se fez no contexto da necessidade política de ampliação da população escolarizada, retomando as palavras do diretor Mario Pereira,

O ensino público moderno é e deve ser fundamentalmente democrático. A escola é uma instituição aberta a todas as classes sociais que ali reunidas e niveladas pela mesma proteção com que a lei sancionara a igualdade de todos, vão receber igualmente, a instrução adequada aos diversos misteres da vida [...] (SI 2982).

Em Minas Gerais, a legislação da Caixa Escolar sofreu mudanças nas primeiras décadas republicanas. No regimento interno dos Grupos Escolares de 1907, a Caixa Escolar a ser estabelecida sob responsabilidade do diretor, tinha como objetivo “atender a pequenas despesas e auxílio aos alunos pobres” (COLLEÇÃO, 1907), cuja fonte de receita seria abastecida por: donativos, arrecadações em festas e quermesses e, curiosamente, gratificações não pagas

aos professores e funcionários faltosos. Mas há informes de doações espontâneas feitas por moradores e até por professores, em geral representados como sendo atos de patriotismo. Em 1908 o inspetor da cidade de Muzambinho registra que,

O Cel. Arantes é um moço imparcial, conceituado e tão dedicado a instrução, que anualmente fornece aos alunos pobres das escolas públicas da cidade, vestuário e utensílios escolares no valor de 500\$000, como fui informado pelos próprios professores. É um ato de patriotismo digno de louvor. (SI 2850).

Já a legislação de 1911, registra como objetivo “fomentar e impulsionar a frequência dos alunos”; além de prever a organização da Caixa Escolar por sócios e pais de alunos (COLLEÇÃO, 1911). Em referência a essa norma, o inspetor Zig Zag, comenta em ofício de 01/jul./1912 que tal instituição não estava tendo boa aceitação pela comunidade, pois “[...] a maioria da população esclarecida considera atentatório à liberdade todo o artigo IX do Decreto 3191, que atribui a pretensão de regulamentar o emprego do dinheiro particular, sendo que é o artigo 363 o que mais merece a repulsa popular” (SI 3390). Tal artigo prescrevia que todo o dinheiro recolhido pela Caixa Escolar seria repassado diretamente para o Secretário do Interior!

Ao que tudo indica, a movimentação da verba da Caixa Escolar não foi algo fácil de regular. Há documentos que colocam em dúvida a destinação do dinheiro; por outro lado, uma análise mais atenta dos livros de balancetes nos põe em suspeita quanto a rotineira paridade entre receita e

despesa. De todo modo, a existência de tal instituição expôs a incompetência do Estado em gerir a educação pública e ainda favoreceu o tensionamento entre as crianças contempladas pela Caixa Escolar e crianças que “não necessitavam”. Acrescenta-se que, de acordo com os estudos de Priscilla Bahiense (2013), o dinheiro arrecadado para a Caixa Escolar era também utilizado para fins que extrapolavam sua função inicial. Contrariando inclusive a legislação, há registros de gastos para compra de materiais diversos de uso geral nas escolas, incluindo, por exemplo, material de limpeza.

De qualquer modo, a movimentação em torno das caixas escolares expôs as crianças com a marca de alunos pobres, carentes, desvalidos. Em 12/jul./1913, há relato sobre fornecimento de merenda diária aos “alunos pobres do Grupo Escolar de Santa Rita do Sapucaý”, com dinheiro proveniente da Caixa Escolar (SI 3445). Outro documento registra sessão festiva da Caixa Escolar do Grupo Escolar da cidade de Mateus Leme, cujo objetivo principal “é socorrer alunos pobres” conferindo ampla visibilidade a eles. Assim, no evento, “[...] comparecendo, além de muitos sócios, muitas outras pessoas gradas, foram distribuídos vestuário aos alunos **minimamente pobres** e prêmios ao que mais se distinguiram pela frequência as aulas e bom comportamento [...]”. O presidente da Caixa Escolar registra ainda que “A requisição dos ilustres professores, foram diversas vezes fornecidos aos alunos pobres papel, tinta, livros e outros materiais precisos na escola e para os mesmos como constam das contas juntas e registradas” (SI 3567).



Noutra festividade de inauguração de Caixa Escolar, o inspetor da cidade de Divino assim relatou,

Finalizou a festinha, a alegoria – uma simbolizando a Caixa Escolar, tendo numa das mãos uma lâmpada elétrica e na outra, um livro, que **parecia entregar a uma criança, de joelhos, simbolizando a infância desvalida** (SI 3567, 1914, *grifo nosso*).

Na década de 1920, em pleno contexto de campanhas de combate ao analfabetismo, outra regulamentação nos chama atenção, pois repete ações do período imperial. Trata-se da Lei 864, de 19/09/1924, cujo artigo 24 institui que a obrigatoriedade da frequência escolar não se estendia a crianças pobres: “[...] excetuam de obrigatoriedade os **menores** impossibilitados de frequentar escola por falta absoluta de meio de comunicação ou por **indigência notória**”, e o parágrafo 2º acrescentava que a exceção não se estendia “a indigência de menor ao qual se possa oferecer assistência escolar” (COLLEÇÃO, 1924 - *grifo nosso*). Assim, para “facilitar a frequência de menores indigentes”, o artigo 470 reafirma necessidade da Caixa Escolar para distribuição de “prêmios, merenda, roupa, calçado, objetos de uso pessoal, medicamentos”. Esse procedimento deveria ser controlado pelos professores, conforme o artigo 473 “[...] para os fins de assistência, os professores organizarão **as listas de alunos indigentes** de suas classes, que tenham de ser socorridos” (COLLEÇÃO, 1924, *grifo nosso*). Ao lado das listas de alunos pobres, numa nova nomenclatura, as listas de alunos indigentes passaram também a integrar a operação escriturística da

escola na produção da infância (VEIGA, 2005).

Ressalta-se a diversidade do léxico para se referir às crianças pobres na escola, de acordo com os documentos e legislações: alunos pobres, infância desvalida, menores e alunos indigentes, sendo que o uso do termo “menor” na documentação escolar será mais frequente na década de 1920. Como sabemos, desde o código penal de 1890 a palavra menor deixou de significar menos idade e passou a designar crianças infratoras, sendo reafirmado no Código de Menores de 12/out./1927. Nesse contexto, cada vez mais o termo menor foi utilizado para se referir a infância de modo indiscriminado: crianças abandonadas, órfãs pobres, infratoras, trabalhadoras e até, como vimos, para crianças pobres na escola.

Durante a realização do Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas em maio de 1927, como preparatório para a reforma de Francisco Campos, a Caixa Escolar foi confirmada como “instituição auxiliar” de toda escola pública, a ser organizada por pessoas gradas da localidade e com contribuições obrigatórias (REVISTA, 1927). Durante o evento foram divulgadas por meio de fotografias várias iniciativas dos diretores dos Grupos Escolares, entre eles, o do Grupo Escolar da cidade de Areado, onde houve a “Inauguração da merenda diária, mantida pela Caixa Escolar Antonio Hygino, anexa ao grupo do mesmo nome, e da qual se beneficiam os alunos pobres” (REVISTA, 1927, p. 500).

## Considerações finais

Em matéria publicada na “Revista do Ensino”, a autora afirma que,

De todas as instituições escolares, a mais **humanitária e indispensável à escola, é a caixa escolar**, merecendo por isso o maior carinho e desvelo por parte do professorado. A caixa escolar é uma associação destinada a amparar as crianças pobres [...]. Quais são estes fins? **Fornecer as crianças pobres o indispensável**: merenda, uniforme e objetos escolares. A merenda, de um modo especial, deve ser distribuída diariamente ao **reconhecidamente pobres** [...] (REVISTA, 1935, p. 13, *grifo nosso*).

Este texto se propôs a pensar a escola como fenômeno econômico por meio do diálogo com a história da cultura material, a sociologia econômica e a história social e de documentos do período imperial e primeiras décadas republicanas.

O campo de estudos da história da cultura material nos possibilita problematizar nas fontes os aspectos materiais da cultura escolar, não somente os objetos e as práticas culturais, mas também as condições de trabalho dos professores e condições de estudo das crianças. Esse campo favorece a problematização de termos quase que naturalizados na história, tais como carência, escassez e insuficiência; e, na perspectiva de autores como Bucaille e Pesez, provoca a indagação sobre necessidades e satisfações. No âmbito da cultura material escolar esteve em questão as tensões entre a proposta da escola obrigatória para todos e a não satisfação das condições de frequência pelo Estado – o que demandou

o estabelecimento de ações “humanitárias” assistenciais, sustentada pela invenção da categoria aluno pobre.

No mesmo artigo, a autora prossegue,

Certa vez em minha escola, uma pequena começou a chorar. Indagando a causa de tantas lágrimas, soube que outras colegas mais afortunadas se **riam dela**, por que a sua merenda consistia num bocado de farinha misturado com açúcar mascavo. Nos recreios, somos muitas vezes testemunhas de **fatos humilhantes**: crianças estendem as mãos para os companheiros, pedindo-lhes pequena parte de sua merenda. Raramente são atendidas. (REVISTA, 1935, p. 13, grifo nosso).

O campo da sociologia econômica nos abre para a discussão da escola como fenômeno econômico, não na perspectiva economicista, determinista ou do *a priori* da lógica de mercado, mas no sentido substantivo da economia. Economia como atividade enraizada nas relações sociais porque diz das interações necessárias para satisfazer nossas necessidades humanas. Nesta dimensão, excetuando as necessidades fisiológicas de sobrevivência, tudo o mais são produções sócio históricas, ou seja, as necessidades induzidas, carências, insuficiências. Assim, indagamos sobre quais interações se constituíram para a produção da escola como necessidade social e como insuficiência e, nesta direção, podemos pensar na noção de “economia escolar”, ou seja, tudo o que se refere às interações entre os sujeitos envolvidos com a escola para fazê-la funcionar, ou mesmo para negá-la, o que envolve discutir tensões de toda ordem. Este debate pode incluir investigar organização de

professores, greves, imposições do Estado, corte de verbas, políticas compensatórias, mas também a elaboração da farinha com açúcar mascavo como “alimentação inferior”, passível de humilhação.

No entendimento da autora do artigo,

A caixa escolar deve sanar todos estes inconvenientes, fornecendo aos meninos pobres, uma merenda, pão ou fruta, visto ser mais difícil apresenta-lhes uma sopa nutritiva, que seria o ideal [...] São Vicente de Paulo, que ao mundo veio ensinar a caridade, **consagrava a pobreza um amor profundo** e era para o pobre todo balsamo e esperança. (REVISTA, 1935, p. 13-14, grifo nosso).

A história social nos auxilia indagar sobre a elaboração da pobreza não apenas como problema econômico, mas como problema social e político a partir do século XIX. Ao passo que o sociólogo Elias contribui para a investigação da produção dos pobres como grupo social inferior, por meio de variada gama de estigmas. Especificamente aqui pode-se discutir na economia escolar das escolas públicas a produção dos alunos pobres como grupo inferior e o estabelecimento das desiguais condições de vivência da infância.

## Referências

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundário no Brasil*. São Paulo: Edusp; Saraiva, 1978.

BAHIENSE, Priscila Nogueira. *A fim de arrancar do erro e da ignorância pequeninos seres: as Caixas Escolares em Belo*

Horizonte (1911-1918). Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2013.

BECKER, Gary. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

BENJAMIM, Cesar, Nota da edição brasileira. In: POLANYI, Karl. *A subsistência do homem e ensaios correlatos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Econômico. Política e sociedade. *Revista de Sociologia*. UFSC, v. 4, n. 6, 2005, p. 15-58. Tradução de Suzana Cardoso e Cécile Raud-Mattedi. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1930/1697>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRAUDEL, Ferdinand. *Civilização Material e Capitalismo*. São Paulo: Cosmos, 1970.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean Marie. Cultura Material. In: *Enciclopédia Einaudi*. v.16. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1989, p. 11-47.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. *Educar em Revista*, n. 39, jan-abril, 2011, p. 207-224. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-4060201100010001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-4060201100010001). Acesso em: 26 abr. 2016.

CASTRO, Cesar *et alli*. Cultura Material Escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). In: SOUZA, Rosa Fátima de, GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. *Por uma*

teoria e uma história da Escola Primária no Brasil. Cuiabá: Ed UFMT, 2013. p. 273-315.

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 2: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de.; DANTAS, Maria José. Objetos e projetos pedagógicos na formação docente em Sergipe nas primeiras décadas do século XX. *Educação & Linguagem*. v. 13, n. 22, jul./dez. 2010, p. 238-258. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/2447/2402>. Acesso em: 26 abr. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho necessário*. Ano 13, v. 20, 2015. p. 206-233. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/imagens/TN\\_20/10\\_frigotto.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/imagens/TN_20/10_frigotto.pdf). Acesso em: 10 dez. 2017.

GEREMEK, Bronislaw. *História da miséria e da caridade na Europa*. Lisboa: Terramar, [19-?].

HILL, Christopher. Os pobres e o povo na Inglaterra do século XVII. In: KRANTZ, Frederick (org.). *A outra história*. Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. p. 34-53.

MARCILIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARQUES, Rafael; PEIXOTO, João (org.). *A nova sociologia econômica, uma antologia*. Portugal, Oeiras: Celta Editora, 2003.

MIR, Rafael Jerez. *Sociologia de la educacion*. Consejo de Universidades. Secretaria General, 1990.

NUNES, Edison. Carências urbanas, reivindicações soais e valores democráticos. *Lua Nova*, São Paulo, n. 17, jun. 1989, p. 67-91. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451989000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000200005). Acesso em: 26 abr. 2016.

PESEZ, Jean Marie. A história da cultura material. In: *A nova história*. Coimbra: Almedina, 1990. p. 110-143.

POLANYI, Karl. *A subsistência do homem e ensaios correlatos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

\_\_\_\_\_. *A Grande Transformação: as origens de nossa época*. Rio de Janeiro: Compus, 2000.

PLUM, Werner. Discussões sobre a pobreza das massas nos princípios da industrialização. *Cadernos do Instituto de Pesquisas da Fundação Friedrich Ebert*, 1979.

ROSANVALLON, Pierre. *A crise do Estado providência*. Goiânia: Editora UNB, 1997.

RIBEIRO, Sergio Costa. Comentário. *Revista Brasileira de Estatística*, n. 169, IBGE, jan./mar. 1982. p. 153-160.

SCHUELER, Alessandra F. Matinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. p. 59-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pi->



d=S0102-01881999000100004&script=sci\_abstract&tlng=pt.  
Acesso em: 10 abr. 2016.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

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. p. 163-189.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 7, n. 2, 2014, p. 11-14. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/13>. Acesso em: 26 abr. 2016.

FREITAS. M. A. Teixeira de. *O que dizem os números sôbre o ensino primário*. São Paulo: Melhoramentos, 1937. (Bibliotheca de Educação, v. 27).

\_\_\_\_\_. Dispersão demográfica e escolaridade. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 3, jul./set. 1940, p. 497-527.

\_\_\_\_\_. A evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 4, out./dez. 1940, p. 697-722.

\_\_\_\_\_. Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 7, jul./set. 1941, p. 553-642.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cultura Material Escolar no século XIX, Minas Gerais. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040\\_cynthia.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf). Acesso em: 26 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX*. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. [Anais eletrônicos-CD-ROM] Curitiba: PUC – PR: SBHE, 2004.

\_\_\_\_\_. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 9, janeiro/junho 2005, p. 73-107. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/182>. Acesso em: 26 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n.39, set. /dec. 2008. p. 502-516. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-2478200800030000](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200800030000). Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *História das desigualdades escolares: tensões na igualdade de direitos (Brasil, 1889-1971)*. Projeto de pesquisa – Bolsa de Produtividade de Pesquisa, CNPq, 2015.

\_\_\_\_\_. *Escolarização e trabalho infantil: questões nacionais no debate internacional (1890-1944)*. **Revista Brasileira de História da Educação** (no prelo).

WOOLF, Stuart. *Los pobres en la Europa Moderna*. Barcelona: Critica, 1989.

\_\_\_\_\_. Pauperismo en el mundo moderno. Estamento, clase y pobreza urbana. *História Social*, n. 8, otoño, 1990, p. 89-100.

ZELIZER, Viviana. *Pricing the priceless child: the changing*

social value of children. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

## **Fontes documentais**

ANNAES do II Congresso de Instrução Primária e Secundária. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1912.

APENSO do Relatório que à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto de abertura da sessão ordinária de 1865 o desembargador Pedro de Alcântara Cerqueira Leite presidente da mesma província. Ouro Preto: Typ. Do Minas Geraes.

COLLEÇÃO das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais, 1924, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1925.

\_\_\_\_\_. 1907, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1907.

\_\_\_\_\_. 1911, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1911.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tendências demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos 1940 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

LIVRO do Centenário da Câmara dos Deputados (1826-1926). Rio de Janeiro: Empresa Brasil Editorial Limitada, 1926.

REVISTA do Arquivo Público Mineiro, v. 17, 1912. Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Geraes.

REVISTA do Ensino de Minas Gerais, ano III, n. 22, agosto-dezembro de 1927. Imprensa Oficial, MG.

\_\_\_\_\_. ano IX, n. 110, jan. 1935, Secretaria da Educação, MG

RELATORIO à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais, na abertura da 2ª sessão da 22ª legislatura a 15 de outubro de 1879 pelo illm. E exm. sr. Dr. Manoela José Gomes Bello Horta, presidente da mesma província. Ouro Preto, Typ. Da Actualidade, 1879.

Secretaria do Interior (SI), códigos: 2850, 2982, 2983, 3390, 3445, 3567.

# Uma Nova História da Cultura Material?<sup>28</sup>

**Dominique Poulot**

A cultura material entrou desde ao menos uma geração no registro clássico da historiografia dos tempos modernos. Ela agora dispõe de manuais *ad hoc*, do mesmo modo que a história social, a demográfica, a rural... O interesse dos historiadores a seu respeito assumiu sucessivamente três formas. Inicialmente ficou limitado a uma preocupação exclusivista, com obras elitistas, de grande qualidade estilística, segundo um plano da história da arte. Em seguida, certa fascinação taxonômica levou a elaborar tipologias descritivas e cronológicas, sistemas de classificação de artefatos de acordo com as competências artesanais de cada época, em uma preocupação de história da técnica, de estudos de arqueologia e de geografia histórica. Finalmente, há umas duas décadas, a preocupação maior é analisar os objetos para esclarecer as condutas, especialmente tomando-as no seio de uma comunidade, em uma perspectiva da história social ou antropológica (SCHLERETH, 1989)<sup>29</sup>.

---

28 Este artigo foi originalmente publicado na *Revue d'Histoire Moderne e Contemporaine*, v. 44, n. 2, avril./juin., 1997. p. 344-357. Disponível em: [https://www.academia.edu/1649606/Histoire\\_de\\_la\\_culture\\_mat%C3%A9rielle](https://www.academia.edu/1649606/Histoire_de_la_culture_mat%C3%A9rielle). Acesso em: 25 nov. 2015. Agradecemos aos editores e ao autor pela autorização para publicação. Tradução de Nelson Maurílio Coelho Junior (PPGE/UDESC) e revisão de Fernando Coelho (UDESC/UFSC).

29 SCHLERETH, Thomas J. *History Museums and material culture*. In.: LEON, W.; ROSENZWEIG, R. (ed.) *History museums in the United States. A Critical assessment*. University of Illinois Press, 1989. p. 294-320. Ver, do próprio Thomas J. Schlereth: *Material culture and cultural research*. In.: SCHLERETH, Thomas. (ed.). *Material culture: a research guide* Lawrence, University Press of Kansas, 1975.

## Situação da disciplina

Na década de 1980, os estudos referentes à cultura material eram parte integrante da história social, que era hegemônica no conjunto da disciplina (SCHLERETH, 1983)<sup>30</sup>. Apareceram o estudo do o habitat, desconexo dos critérios da história da arquitetura; o estudo dos artefatos domésticos, da alimentação e do vestuário, capital para uma história da experiência doméstica, feminina e familiar, ligada ao trabalho – possível graças à arqueologia experimental –; o estudo, etnográfico, dos usos e das práticas próprios de certas comunidades; e, finalmente, o estudo das paisagens e dos ambientes, urbanos e rurais, ligado a uma nova geografia cultural. Certamente todos esses aspectos são mui desigualmente tratados; na França, a história se interessou pelo mundo dos objetos essencialmente na perspectiva de uma história a vida privada, da construção da esfera íntima, por oposição à esfera pública<sup>31</sup>. Nada comparável, por conseguinte, a uma história cultural anglo-saxônica, talvez sobretudo americana, que colocou desde as décadas de 1920 e 1930 a questão da mercadoria e da cultura de massa no centro de seus interesses<sup>32</sup>.

30 SCHLERETH, Thomas J. Material culture studies and social history research, *Journal of Social History*. v. 4, n. 16, p. 111-143, 1983.

31 ARIËS, P. H.; DUBY, G. (org.). *Histoire de la vie privée*, 5 volumes. Paris, 1985-1988. Mais uma vez, essa última empresa recorreu pouco à cultura material enquanto tal: essencialmente em uma participação do arqueólogo Yvon Thebert, no primeiro volume dedicado à Antiguidade. Orest Ranun, contudo, desenvolveu estudos dedicados aos objetos da privacidade no volume reservado para os tempos modernos. GOUBERT, Jean-Pierre. *La conquête de l'eau. L'avènement de la santé à l'âge industriel*. Paris, 1986, p. 173-218, e várias monografias de cursos de graduação ou pós-graduação estudaram a produção e o consumo de água e a invenção de uma nova cultura, às vezes material e corporal, como Alain Corbin em sua obra sobre a história dos sentidos.

32 Como mostra excelentemente Jean-Christophe Agnew, em *Coming up for air*. In: BREWER, J.; PORTER, R. *Consumption and the word of goods*, Londres, 1993.

Entretanto, uma fonte privilegiada, o inventário pós-morte, colocou à disposição, em uma quinzena de anos, uma soma relativamente considerável de conhecimentos sobre a vida material do Antigo Regime. Ela teve o seu *opus magnum* com a pesquisa publicada por Annick Pardailhé-Galabrun, que discorre sobre um décimo das casas de Paris entre 1600 a 1789<sup>33</sup>. O livro foi precedido de uma pesquisa de Daniel Roche, mais limitada quantitativamente, mas que elaborou os princípios e inventou os métodos para o estudo que se seguia, “*Le peuple de Paris*” (em Paris, 1981). Esse conjunto de estudos extremamente refinados do espaço parisiense resultou em algumas conclusões de relevo para a elaboração de uma “civilização dos costumes”, cara a Norbert Elias. Aqui, as Luzes se mostram decisivas, como resumiu Joël Cornette, o século XVIII é “multiplicador de objetos, de espaços no interior da casa; separador de funções, para uma compartimentalização cada vez mais precisa das atividades profissionais e privadas, públicas e íntimas, identificando os seus lugares reservados a usos e a gestos cotidianos precisos e especializados”<sup>34</sup>. A interpretação dessa sublevação evoca uma vulgarização, que vai da pequena elite da corte aos parisienses menos notáveis. Se essa profusão de indícios acumulados, de objetos recenseados, dava mostras da fecundidade de uma abordagem exemplar, esta, sistematicamente reconduzida, se revela, no entanto, repetitiva, em um questionário dedicado ao compartilhamento privado/público e individual/coletivo.

---

33 PARDAILHE-GALABRUN, Annick. *La naissance de L'intime, 3000 foyers parisiens. XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris, 1988.

34 CORNETTE, Joël. La révolution des objets. Le Paris des inventaires après décès, XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles. *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, XXXVI, 1989. p. 476-486.

Torna-se difícil, por conseguinte, evitar a lei dos rendimentos decrescentes, a não ser que se direcione o olhar para outros períodos, tal como o século XVI<sup>35</sup>, ao ainda levar a pesquisa para áreas rurais, por razões óbvias de representatividade e de subexploração documental<sup>36</sup>.

Resumindo, a análise da vida material, na tradição francesa, permanece fiel ao ideal de uma arqueologia do cotidiano, de uma reconstituição do ambiente familiar dos indivíduos, graças ao estudo serial de uma fonte privilegiada para seu desnudamento regular e confecção cômoda de fichas<sup>37</sup>. Ela participa das hipóteses de trabalho formuladas há não muito tempo por Pierre Chaunu sobre o quantitativo no terceiro nível e a história serial e dos progressos de uma disciplina particular, a história notarial, da qual ela de algum modo deriva<sup>38</sup>. A leitura social da cultura material se limita aqui frequentemente à estatística da distribuição dos bens segundo os níveis de renda. Além disso, a mola da difusão dos objetos está ligada à vulgarização progressiva de modelos de consumo.

Numa síntese exemplar, tanto da área de pesquisa quanto do procedimento e dos seus desafios, Daniel Roche, evoca sobre o vestuário a preocupação de

35 BOURQUIN, Laurent. La révolution des objets. Le Paris des inventaires après décès, XVII<sup>e</sup> siècles à travers cent inventaires après décès parisiens. *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, XXXVI, 1989. p. 465-475.

36 GARNOT, Benoît. Le Logement populaire au XVII<sup>e</sup> siècle: l'exemple de Chartres. *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, XXXVI, 1989. p. 185-210.

37 Encontra-se a descrição desse método em: ROCHE, Daniel. *Le peuple de Paris*, op. cit. (p. 59-61) e PARDAILHE-GALABRUN, Annick. *La naissance de l'intime*, op. cit. (p. 24-25).

38 Ver: ROCHE, Daniel. *Inventaires après décès parisiens et culture matérielle au XVII<sup>e</sup> siècle, Les actes notariés, source de l'histoire sociale, XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*, Strasbourg, 1979. p. 231-240.



encontrar a ligação decisiva que mobiliza conjuntamente os consumos de todos e os dos indivíduos colocados no contexto habitual de sua vida familiar<sup>39</sup>. [No *balancete*] a revolução da vestimenta ajuda na passagem da sociedade de costumes para a sociedade moderna mas sua nova racionalidade não deve mascarar a existência de jogos muitos diversos no estabelecimento de novas relações entre necessidades e possibilidades. Alguns, os pobres, não ganharam espaços de liberdade, eles sentem o eco enfraquecido da mudança; outros são indiferentes e seguem a mudança em um jogo complexo de imitação em que podem se conciliar a sabedoria, a piedade, a preguiça; enfim agem à frente os ativos da competição, aqueles que por gosto, por interesse, por paixão ensinam aos outros as novas maneiras de existir. O que importa é que para além de um terreno definido pela necessidade os valores miméticos não são reservados aos ricos, ainda que os lugares privilegiados da codificação se restrinjam à corte, mas não apenas a ela, também à cidade, ou seja, às elites da fortuna e do poder urbano<sup>40</sup>.

A análise quantitativa da cultura material em “níveis” sucessivos, assim foi, nestes últimos anos, perdendo espaço em nome da crítica da construção das estatísticas e dos documentos. O interesse passa do inventário serial à reconstrução do contexto do objeto – não somente o da sua circulação, mas também do seu gozo e da sua eventual redefinição.

Pois uma dimensão importante dos objetos da cultura material que nos cercam está ligada às relações privadas que cada um estabelece com eles. Nesse sentido, seu estatuto

---

39 ROCHE, Daniel. La culture des ap.rences, entre économie et morale, XVII<sup>e</sup> -XVIII<sup>e</sup> siècles, communication dans le *Bulletin de la Société d'histoire moderne*, 17 e série, 2, 1990. p. 14-17.

40 ROCHE, Daniel. *La culture des ap.rences*. Une histoire du vêtement XVII-XVIII siècle, Paris, 1989. p. 478. e *Histoire des choses banales*, Paris, 1997. p. 269-270.

real depende intimamente da biografia do proprietário. Esses aspectos pertencem a uma etnografia do minúsculo frequentemente estranha aos propósitos habituais do historiador<sup>41</sup>. É ao longo de uma análise complexa que o processo de criação do valor dos objetos pode então ser apreendido, através de operações de apropriação e de compreensão que o termo consumo pode simbolizar.

Lawrence W. Levine mostra quanto o drama shakespeariano e a ópera eram “populares” nos Estados Unidos durante o século passado, em razão das condições particulares de comercialização e consumo desses produtos culturais, que só se tornaram extremamente prestigiosos mais tarde<sup>42</sup>. Nicholas Thomas estuda os processos de apropriação de artefatos europeus pelos indígenas do Pacífico e dos artefatos indígenas pelos europeus como processos de recontextualização dos objetos. Contra a imagem de uma desintegração das sociedades tribais causada pela introdução de produtos europeus, como ações exclusivas entre regimes de doação e regimes do mercado, ele quebra a oposição sistemática de si e do outro<sup>43</sup>. Em todos esses estudos, dos quais poderíamos multiplicar as referências, os objetos aparecem menos como identidades estáveis em uma produção material que, no momento de sua

---

41 Ver PEARCE, S. M. (org.). *Museum studies in material culture*, Londres-New York, Leicester University Press, 1989. Também sobre toda esta temática: STEWART, S. On longing: narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1984, assim que do lado histórico os trabalhos de de H. Medick, cuja tradução francesa está em curso.

42 LEVINE, L. W. *Highbrow/Lowbrow: The emergence of cultural hierarchy in America*, Cambridge, Mass. 1988, capítulos 1 e 2.

43 THOMAS, Nicolas. *Entangled objects*. Echange, material culture and colonialism in the pacific. Cambridge-Londres: Harvard University Press, 1991.

concepção, os faz o que eles devem ser – tornando-os assim apropriados a aparecer como os testemunhos mais objetivos, mais concretos e os mais seguros de uma sociedade e de uma história – mas como testemunhos de um devir<sup>44</sup>. Mas um eixo privilegiado parece há alguns anos marcar a pesquisa dos historiadores da modernidade: o do consumo.

## **A formação de uma história anglo-saxã do consumo**

J. H. Plumb esboçou, em meados da década de 1970, sua tese subsequente sobre a comercialização do lazer<sup>45</sup>, a obra fundadora dessa reflexão foi, contudo, publicada dez anos depois, em 1982: “*The birth of a consumer society: the commercialization of eighteenth-century England*”.<sup>46</sup> Ele reuniu as perspectivas derivadas da história da produção e do comércio (de autoria de Neil McKendrick), de uma sócio-história (J. H. Plumb) e de uma história política e cultural (J. Brewer). Esse livro examina sucessivamente as estratégias dos empresários para suscitar e modelar a demanda, as expectativas dos consumidores e sua satisfação no horizonte das Luzes e, finalmente, as consequências dessa “comercialização” geral na esfera política. O ponto de partida corresponde a uma insatisfação diante da tese clássica da lei da oferta e da demanda e a vontade de analisar o estatuto

---

44 Evocaremos apenas, tocando dois períodos extremos – Mandeville, Colomb e Diaz del Castillo em um caso, Tarzan, Leiris, Conrad, D. H. Lawrence e Levi-Strauss em outro – dois trabalhos recentes: GREENBLATT, S. *Marvelous possessions: the wonder of the new word*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. e TORGOVNICK, M. *Gone Primitive, Savage intellectuals, modern lives*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

45 PLUMB, J. H. *The public, literature and the arts in the Eighteenth-century*. In: MARRUS, M. R. (org.). *The emergence of leisure*. New York, 1974.

46 Londres, Europa.

dos bens de consumo. Encontram-se aqui, portanto, dois tipos de análise: uma medida da sua difusão social, graças aos inventários pós-morte dos proprietários, e uma aproximação de sua circulação e da sua apropriação graças ao exame das técnicas publicitárias e das vias de comercialização. A “revolução do consumo” aparece como o resultado da criação consciente de uma propensão para consumir, no modo da emulação: N. McKendrick retoma, assim, Veblen para explicar o êxito das estratégias publicitárias de Wedgwood. Recebido com certa polêmica, e frequentemente com ceticismo, o livro não pôde realmente lançar um programa de pesquisa.

Foi para reavivar o interesse e utilizar mais adiante esta perspectiva, que John Brewer e Roy Porter publicaram *“Consumption and the world of goods”*<sup>47</sup>. Essa enorme obra é a primeira de um conjunto de três volumes e aspira a fornecer uma nova interpretação da modernidade através do movimento do consumo de bens e serviços. A segunda versa sobre as concepções de propriedade e a última sobre: “a palavra, a imagem e o objeto”, em torno da cultura e do consumo. A trilogia reúne todos os seminários e conferências organizadas durante três anos por John Brewer na Universidade da Califórnia (UCLA). Cada comunicação é testemunha de uma notável qualidade, de tom e nível; muitas delas constituem sínteses convenientes de trabalhos volumosos ou de difícil acesso, e desde já devemos agradecer aos editores. Mas – o sucesso obriga – certo número dos grandes nomes aqui evocados não se liga muito à problemática e aos conceitos

---

47 Londres, Routledge, 1993 (Édition “Paperback”, 1994).

mencionados<sup>48</sup>. Tal é o caso de Barbara Maria Stafford, que realiza sua pesquisa sobre as relações da ciência e do visível (*“Presuming images and consuming words: the visualization of knowledge from the Enlightenment to post-modernism”*), ou de Chandra Mukerji (*“Reading and writing with nature: a materialiste ap.oach to french formal gardens”*), com sua crítica da cultura materialista ocidental, ou ainda Simon Schama (*“Perishable commodities: Dutch still-life painting and the empire of things”*), que mostra a ansiedade de uma sociedade diante da riqueza e suas exigências contraditórias de simplicidade e opulência.

Os vinte e seis artigos desse primeiro tomo trazem o essencial sobre a Grã-Bretanha e a América do Norte, com algumas incursões na Europa continental, até mesmo o Oriente. Nessa civilização, segundo Peter Burke (*“Res et verba: conspicuous consumption in the early modern world”*), a ostentação de posses não é menos notável do que na nossa, as literaturas da Europa e da Ásia manifestam, do século XVI ao XVIII, a mesma preocupação diante do lugar da cultura material na vida social e nos valores mundanos. Isto coloca em jogo a questão da especificidade europeia do fenômeno. O consumo não foi a felicidade e o fardo exclusivo do homem branco?

É em todo caso a uma reabilitação espetacular de comportamentos até então negligenciados, denegridos ou remetidos a uma história anedótica sem alcance que essa

---

48 Se acreditarmos na propaganda editorial para a versão de “bolso”, as duas “locomotivas” da coleção são, antes de tudo, Simon Schama e Simon Schaffer, as duas estrelas da profissão no mundo anglo-saxão.

coletânea se presta. A abordagem se inscreve explicitamente contra toda uma tradição de análise do consumo em termos de alienação, de fetichismo e de reificação. De fato, o conjunto se abre sobre o apelo da falência do comunismo para melhor afirmar a importância da economia do consumo na “grande” história, desde que seu fracasso do outro lado da cortina de ferro se revelou politicamente determinante<sup>49</sup>.

A introdução geral não leva em conta as críticas mais “ideológicas” do consumismo, aquelas dos reacionários e dos progressistas. Os primeiros quiseram reconhecer nele um último avatar da tese *wigh* de um progresso indefinido da história, aplicada desta vez à mercadoria, e começando pela Inglaterra do século XVIII, primeira sociedade de abundância, para culminar com nossas sociedades ocidentais. Outros se apoiaram mais radicalmente na insignificância na história da civilização das vicissitudes da cultura material para melhor ignorar essa proposta. Contrariamente, a crítica “de esquerda” vê na análise do consumo a ratificação do triunfo do capitalismo, o esquecimento da opressão das classes trabalhadoras. Ambas partilham na verdade, mais ou menos explicitamente, o mesmo desprezo puritano do consumismo individualista, parasita e feminino, em proveito de uma esfera da produção exaltada como coletiva, criativa e masculina<sup>50</sup>. Contra a corrente, o livro pretende promover uma compreensão das

49 Ver: LEVI, G. Comportements, ressources, procès. In: REVEL, J. (org.). *Jeux d'échelles*, Paris, 1996, p. 187-207.

50 Sobre essa temática ver: BRANTLINGER, Patrick. Bread and circuses. Theories of Mass Culture as Social Decay. Ithaca/ Londres: Cornell University Press, 1983. O Fórum da Americana “*Historical Review*” foi dedicado recentemente à questão: “The folklore” of industrial society: popular culture and its audiences. v. 97, n. 5, 1992. p. 1369-1430.

sociedades ocidentais fundada sobre a análise do consumo de massa, considerado ao mesmo tempo como invenção técnico-econômica e mentalidade moderna (John Brewer e Roy Porter, “Introduction”).

Essa visão questiona certo número de afirmações “canônicas”, as de uma história econômica, em primeira linha, que tomou como objeto privilegiado a construção da “revolução industrial”. Nesse quadro, o consumo torna-se objeto de história apenas no decorrer do século XIX, ou até mesmo do século XX, à saída de uma transformação geral da qual não passa de efeito. Ao contrário, pleitear a existência de uma revolução do consumo anterior à da produção exige uma revisão do conjunto das determinações ou subdeterminações. E de início uma crítica da ortodoxia econômica para quem a multiplicação dos produtores determina a das vendas, segundo a “lei de Say” de J.-B. Say. O exemplo dos estimulantes (chá, café, chocolate) e do açúcar como luxos banalizados ou o do têxtil indiano na Europa ilustra a existência de um mercado considerável de consumo, percorrendo de alto a baixo a sociedade inglesa; e que funda, em contrapartida, uma economia imperialista (John E. Wills: “*European consumption and Asian production in the seventeenth and eighteenth centuries*”; Sidney W. Mintz: “*The changing roles of food in the study of consumption*”). Mas é talvez a história da protoindustrialização que é a mais diretamente concernida por essa nova problemática, que tende a fazer da comercialização e da cultura do consumo um momento prévio da “decolagem” e, sobretudo, a repensar o encaixe

das escalas micro e macroeconômicas, sob o modo de uma nova relação entre iniciativas individuais e produção das riquezas.

## **As teses principais**

Jan de Vries resume aqui sua tese sobre o desejo de consumo das famílias, seus motivos e seu papel na mutação da produção da Europa moderna. As relações entre poder de compra e produção de mercadorias saem renovadas de uma discussão ferrenha sobre as contradições entre o movimento dos salários e a lição dos inventários pós-morte (*“Between purchasing power and the world of goods: understanding the household economy in early modern Europe”*). Uma “revolução industriosa” teria de fato acontecido por volta de 1650, marcada por três fatores. De um lado, o emprego intensivo das mulheres e das crianças no seio de uma produção doméstica orientada cada vez mais para o mercado, às expensas do autoconsumo, e que permite aos proprietários se beneficiar das rendas comerciais. De outro lado, um crescimento dos trabalhos assalariados, permitindo um aumento das rendas domésticas maior do que o sugerido no decurso dos salários individuais. Enfim, há o ganho de produtividade desse trabalho, ao menos na Inglaterra. Em uma palavra, as “famílias” ou lares desejam consumir mais produtos e mais serviços: Eles redobram conseqüentemente seus esforços produtivos, oferecendo no mercado mais produtos, trabalho e intensidade no trabalho. A família, como unidade de produção e de consumo, se configura como a



caixa preta de um processo que não deve nada à técnica, nem ao capital (p. 117).

Isso levanta muitas perguntas: sobre a regulação da produção, mas também do consumo, sobre a tomada de decisão, a relação dos sexos, a autoridade... Ao longo do caminho, o autor esboça as figuras ulteriores da atividade doméstica logo após a revolução industrial: o século XIX seria marcado por uma diminuição no trabalho externo das mulheres e das crianças, em proveito de um investimento no capital humano e na produção de serviços no interior da casa (busca da qualidade sanitária, educativa etc.), enquanto que o século XX seria caracterizado, inversamente, por um crescimento do emprego das mulheres, acompanhado do desenvolvimento de substitutos aos bens produzidos antes nas casas (alimento, saúde, serviços...). A fronteira atual do capitalismo deveria ser buscada na comercialização dessas últimas atividades ou produtos, durante muito tempo não comercializados. Em síntese, o autor sugere colocar no centro dos interesses dos historiadores os modos de negociação entre as unidades familiares e o mercado e tirar daí todas as consequências relativas ao nível e à natureza do consumo.

As críticas dessa revisão historiográfica se dirigem a diversos aspectos. O postulado de base desse estudo – o século XVIII (pelo menos o inglês) conhece a primeira sociedade de consumo da história – repousa sobre uma constatação de crescimento do consumo, segundo os inventários pós-morte, a imprensa, as fontes judiciais e até as autobiografias

e os romances. Ora, não há unanimidade sobre este primeiro ponto; certamente os pequenos anúncios do “*Salisbury Journal*”, por exemplo, mostram uma revolução comercial em termos de publicidade, de vendas, de trocas, de lazeres, de objetos perdidos também (C. Y. Ferdinand: “*Selling it to the provinces: news and commerce round eighteenth-century Salisbury*”). Mas Carole Shammas, a partir de uma meticolosa compilação de inventários e de orçamentos, chega à conclusão de uma notável estabilidade do consumo na época moderna, por contraste com a mudança observada no início do século XX, em razão da queda da indústria alimentícia e da expansão dos bens de consumo duráveis (“*Changes in English and Anglo-American consumption from 1550 to 1800*”)<sup>51</sup>. Sobretudo, examinando os dados dos inventários pós-morte, ela não observa transformações nos investimentos dos diferentes bens, ainda que a fonte documental, medindo a situação final, tende sem dúvida a subestimar o investimento em mercadorias no curso da vida (desse ponto de vista, os inventários são enganosos, pois oferecem, com efeito, a imagem, um estoque e não um fluxo). Ela chega antes à conclusão de um crescimento de acumulação de bens de consumo durante o século XVIII, que seria devido à combinação de uma baixa dos preços de venda e de uma substituição das mercadorias menos duráveis por bens com maior duração.

Daí a ideia de um anacronismo dos termos e dos conceitos de consumo aplicados no período moderno. Para

51 Podemos nos reportar assim à SHAMMAS, Carole. The domestic environment in early modern England and America. *Journal of Social History*, 14, 1980, p. 4-24.

John Styles (*“Manufacturing, consumptions and design in eighteenth-century England”*), a tese de uma sociedade de consumo na Inglaterra do século XVIII colapsa na ausência de uma produção de massa. Quanto às técnicas de promoção do consumo, em particular a publicidade impressa, elas permanecem marginais, exceto alguns casos célebres constantemente evocados. É toda a questão do limiar a partir do qual evocar uma “revolução” que se coloca aqui.

Postular uma cultura consumista de massa implica em seguida dispor de sua sociologia – ou seja, classicamente, de estudos de orçamentos, de morfologia social etc.<sup>52</sup> Quais são os melhores portadores dessa novidade (classes médias, profissionais ligados ao mercado, intermediários culturais, elites tradicionais etc.)? Qual é o lugar das mulheres, tradicionalmente (e pejorativamente) associadas a esse comportamento consumidor? As respostas continuam abertas, ou não são dadas, a não ser em situações específicas. As observações são, com efeito, limitadas por restrições de documentação que excluem certos períodos cronológicos (os inventários pós-morte são raros na Inglaterra após a década de 1720) e não permitem mais do que sondagens, dada a magnitude dos dados necessários. Principalmente, salvo algumas exceções, elas versam sempre sobre o mundo urbano, deixando de lado as massas rurais, mais ou menos consideradas como não pertencentes ao movimento geral. Enfim a escolha do critério consumista como índice determinante da “revolução” da época moderna, para se

---

52 Cf. O balanço feito recentemente por BAUDELOT, Ch.; Establet, R. *Maurice Halbwachs, Société et consommation*, Paris, 1994.

impor, deve desqualificar os pontos de vista predominantes até então: em primeiro lugar, o indicador de alfabetização classicamente empregado, desde o artigo fundador de Lawrence Stone, para medir o grau de modernidade das sociedades. De fato, Davi Cressy, diante da estabilidade desse último de 1720 a 1760, põe em dúvida sua pertinência na Revolução Inglesa do século XVIII (*“Literacy in context: meaning and measurement in early modern England”*). Sua conclusão é que um país pode conhecer uma verdadeira revolução social, cultural e econômica sem nenhuma mudança de sua alfabetização, que não pode ser entendida por indicativo do progresso ou do atraso de uma sociedade.

## **Uma antropologia do consumo**

Além disso, a dificuldade que previam bem os colaboradores do livro é de uma história dos significados do consumo: como passar da constatação pura e simples de presença ou de ausência de bens em tais lugares a uma explicação das condutas? Ora, a tese de uma revolução do consumo supõe uma modificação radical dos gestos e das práticas, das condutas e representações. A multiplicação “objetiva” dos objetos possuídos, dos serviços de que se frui, se abre para novas organizações da vivência cotidiana, para uma nova estética da posse, para novas morais? Quais defasagens podemos evocar entre o gosto e a fortuna, o conformismo das compras sem consequências e, ao contrário, a mudança dos hábitos após a experimentação de produtos novos? Enfim, que relação podemos estabelecer

com a construção da vida privada moderna, a constituição de uma esfera íntima? Recusando as facilidades do “efeito do real” que é dada por qualquer descrição, e a *fortiori* pela ilusão do número, os historiadores aqui convocados mostram suas dúvidas e as impossibilidades de uma restituição assegurada dos empregos e dos usos. Carole Shammas objeta, assim, a impossibilidade de sondar as motivações em jogo e, portanto, de responder à questão das origens da mudança. Ela não identifica, em particular, uma influência particular de variáveis tais como o status, a profissão, a educação, a acessibilidade do mercado sobre as escolhas de consumo.

Essas reticências a subscrever o projeto ou essas constatações de falha estão na medida da ambição, que desenha uma verdadeira antropologia do consumo – mesmo se essa rota permanece marginal, com um estudo isolado de Roy Porter sobre as metáforas orgânicas do excesso de consumo (“*Consumption: disease of the consumer society?*”). A referência sociológica domina os diversos empréstimos feitos às ciências sociais: de fato, a reflexão sobre o consumo mobilizou toda uma parte da sociologia clássica a partir de Max Weber. Os fenômenos de consumo se mostraram principalmente férteis em teorias gerais da emulação e do mimetismo da ostentação, de Veblen a René Girard, para não evocar a proliferação de ensaios sobre a alienação devida aos objetos, entre os quais os de Jean Baudrillard constituem a ponta. Mas os estudos anglo-saxões históricos sobre consumo utilizam principalmente a tese de Mary Douglas, para quem o consumo é um processo ritual que permite dar sentido ao caos da mercadoria: as coisas desempenham um

papel social nos sistemas de informação<sup>53</sup>. O consumidor constrói sua personalidade graças às suas escolhas, suas ignorâncias, suas predileções e seus desdêns: discutir as compras e os objetos significa falar de valores, moral social e, no balanço, de identidade(s). De sorte que partilhar um mesmo consumo é forjar uma solidariedade e dar mostras de um pertencimento.

É na perspectiva idêntica de um consumo revelador de valores, contudo uma outra demonstração completamente diferente, que se inscreve o livro recente de Colin Campbell, “*The romantic ethic and the spirit of modern consumerism*” (Oxford, 1987)<sup>54</sup>. Sua relevância para o empreendimento de revisão da história do consumo se deve ao seu questionamento de Veblen, embora aceitando amplamente os trabalhos de N. McKendrick. Campbell, afirma de fato que a revolução industrial é constituída sobre a demanda crescente de produtos tal como os brinquedos, os botões, as frivolidades diversas – quer dizer, por uma nova propensão para consumir, que recai sobre o imaginário. Ele põe a hipótese de uma mudança secular das atitudes e dos valores da classe média, fundada sobre os motivos religiosos. Campbell deseja completar Max Weber mostrando que, paralelamente para

---

53 DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. (org.). *The world of goods: toward an anthropology of consumption*. New York: Norton, 1979.

54 Sobre este aspecto, podemos ler HERPIN, Nicolas. Au-delà de la consommation de masse? Une discussion critique des sociologues de la post-modernité. *L'année sociologique*, 1993, t. 43, p. 295-315. Daniel Miller, a partir de Hegel, Marx, Simmel e outros, pôde, assim, construir uma crítica do elitismo modernista que vê negativamente o consumo como uma recepção passiva da parte do consumidor, adaptada à superprodução industrial de massa. Para ele, assiste-se a uma relação de objetificação da identidade pessoal, a posse de um objeto valendo como afirmação de sua diferença, até como uma afirmação de um projeto pessoal (*Material culture and mass consumption*, Oxford, Basil Blackwell, 1987).

seu indiscutível asceticismo, a ética protestante também inaugurou uma tradição cultural diferente, que coloca à frente o papel da emoção. Esta disposição para dar vazão às emoções profundas e frequentes se torna com o Romantismo uma disposição estética que legitima a busca de um prazer imaginário fundado sobre o consumo da novidade e que surge conjuntamente para a moda, para o amor romântico e para a literatura de ficção. Um consumo ao mesmo tempo sentimental, hedonista e individualista seculariza, desse modo, o sentimentalismo religioso<sup>55</sup>.

“O espírito do consumo moderno que nós chamamos de hedonismo autoilusório é caracterizado por um desejo de experimentar realmente os prazeres criados pela imaginação e cujo gozo é todo imaginário. Este desejo causa um consumo sem fim da novidade. Uma tal abordagem, caracterizada por sua insatisfação da vida real e sua avidez por experiências novas, está no coração das condutas mais típicas da vida moderna e condiciona a existência de algumas destas instituições centrais, como o mundo do amor romântico”<sup>56</sup> (p. 205-206). Por conseguinte, o

---

55 Podemos comparar com uma análise que evolui em um contexto totalmente diferente, mas que tenta igualmente renovar a questão da relação das reformas “sentimentais”, em primeiro lugar quanto à escravidão, ao surgimento do capitalismo e o início da industrialização em torno de 1750: HASKELL, Th. L. Capitalism and the origins of the humanitarian sensibility. *American Historical Review*, t. 90, 1985, p. 339-361 (1) e p. 547-566 (2). A aparição da compaixão e da “simpatia” no século XVIII é considerada de um ponto de vista predominantemente filosófico em FIERING, N. S. Irresistible compassion: an aspect of eighteenth-century sympathy and humanism. *Journal of the History of Ideas*. n. 2, 1985, p. 195-218.

56 Podemos ver toda essa demonstração emprestada de René Girard (*l'analyse de la vérité romanesque des amours romantiques*), assim como da tese de uma tirania da intimidade (Richard Sennett) ou de outros ensaios mais gerais tais como aquele sobre o narcisismo contemporâneo de Ch. Lasch ou de *La naissance de famille moderne* par E. Shorter.

consumo pode aparecer como uma contribuição positiva para a criação de uma cultura e para a elaboração de seus significados. A revisão da dicotomia entre puritanismo e romantismo, entre despesa e economia, entre valores de uso e valores simbólicos participa totalmente do projeto de reavaliar os aspectos tradicionalmente condenados do consumo, ou seja, “mistificantes” ou “alienantes”. Mas a tese levanta dificuldades de método, a saber, uma confusão entre a intenção postulada e os resultados analisados, assim como entre as mercadorias consumidas e a significação abstrata que descobre seu intérprete que, à maneira de Goffmann, pretende decifrar no lugar dos atores o sentido de suas ações. Como de fato provar uma vontade de imitação de um estilo de vida superior pelo testemunho dos inventários ou pela constatação de uma extensão do consumo?

Isto traz a questão do sentido dos bens consumidos, da qual Lorna Weatherill dá um panorama esclarecedor (“*The meaning of consumer behaviour in late seventeenth and early eighteenth-century England*”). É possível constatar de início um crescimento do volume das mercadorias bem anterior às datas classicamente evocadas. Para darmos apenas um exemplo, o número de casas que possuíam pinturas passa, de 1675 a 1725, de 7% a 21% e, em Londres, no mesmo período, de 44% a 76%<sup>57</sup>, sugerindo um mercado de massa das imagens desde antes do glorioso século XVIII. Ademais, a precisão da pesquisa (3.300 inventários estudados nas camadas médias da Inglaterra e da Escócia, 8 zonas geográficas

---

57 WEATHERILL, Lorna. *Consumer Behaviour and Material Culture in Britain, 1660-1760*, Londres, New York, 1988. p. 26-27.



consideradas, vinte mercadorias principais divididas em três categorias, duas grades sociossemióticas elaborados a partir de Goffmann) multiplica as questões não resolvidas, em termos de diferenciação social. A autora, no entanto, chega a uma hierarquia geográfica dos locais de consumo segundo quatro fatores, o nível de desenvolvimento econômico de uma região, a difusão a partir do exterior, a oferta de mercadorias e as diferenças regionais de atitudes diante do consumo. Ela renuncia à afirmação simples de uma “descida” da moda segundo a hierarquia social: assim os tecelões e os vendedores consomem mais que a pequena nobreza, apesar do maior prestígio desta última. A presença dos objetos de luxo nos meios pouco elevados não significa que esses ambicionem rivalizar com seus superiores. Porque o sentido dos objetos deve ser buscado na vida prática doméstica das famílias: há muitos consumos e muitos mundos da mercadoria. As mercadorias são apropriadas por cada um segundo suas próprias necessidades, sem entrar necessariamente na lógica da emulação: café, chá, chocolate e açúcar são procurados para a satisfação imediata. Aliás, a denúncia de emulação pode ser um efeito do medo social das camadas sociais privilegiadas, quando ele é, por exemplo, de se impressionar a si mesmo e seus próximos, de manifestar cuidado de si.

Em suma, o levar em consideração as modalidades variadas, concretas, da significação subjetiva do consumo relativiza a contribuição dos inventários pós-morte: para quem busca desvendar a significação das condutas, as precisões que eles permitem são ilusões. Amanda Vickery

acrescenta que este tipo de fonte não diz nada sobre a diferenciação sexual das significações de um mesmo objeto (“*Women and the world of goods: a Lancashire consumer and her possessions*”). Daí a sua preferência por um estudo monográfico, feito à maneira dos etnólogos. O resultado é uma visão mais ampla do consumo do que aquela restrita aos bens de luxo adquiridos no mercado: os bens de herança, os objetos fabricados em casa, os “talismãs” e outros *souvenirs* piedosamente conservados dos homens amados, os objetos favoritos de toda espécie, fazem parte do “consumo” feminino. Este se liga tanto mais às pequenas coisas de baixo valor do espaço doméstico, quanto os homens monopolizam as compras mais importantes, a posse da terra, as ferramentas etc.

Isso leva à questão do “consumidor” e sua “mentalidade” específica do século XVIII. T. H. Breen quer mostrar assim a ligação entre uma economia do consumo anglo-americana em plena expansão e a aparição de ideologias políticas: para ele os significados das coisas na América do século XVIII dependem de um novo senso de direitos individuais baseados sobre uma escolha informada (“*The meanings of things: interpreting the consumer economy in the eighteenth century*”). Em um artigo precedente, dedicado ao mesmo problema, ele argumentou que “os bens de consumo permitiram às colônias imaginar uma nação” quando, em seguida ao caso de 1774, e à recusa dos impostos, “as experiências consumidoras privadas se transformaram em rituais públicos”<sup>58</sup>. Mas se os boicotes,

---

58 Baubles of Britain, the american and consumer revolutions of the eighteenth century. *Past and present*, n. 119, 1988, p. 73-104, aqui p. 103.

embargos e outras intervenções sobre o consumo ilustram sem dúvida uma politização das mercadorias durante o século XVIII, em contrapartida, a mercantilização da política parece anacrônica, uma mostra é o *american way of life* do século XX<sup>59</sup>. Em suma, se um sonho de consumo, como imaginário ou fantástico de plenitude – no caso subversivo – está bem presente na época moderna, ela se apresenta sem grandes consequências para a prática política organizada. Isso quer dizer que os significados das mercadorias são tão fluidos e contextualizados que qualquer esforço para reconhecer os fundamentos de uma responsabilidade política está condenado ao engano, como diz J. Ch. Agnew?<sup>60</sup> É a questão do sentido dos consumos e de suas justificativas que é então colocada.

O estudo das justificativas do consumo é capital para passar da consideração exclusiva de restrições econômicas e materiais para a dimensão moral do consumo – e para a noção de hegemonia baseada no (re)conhecimento de uma legitimidade das condutas<sup>61</sup>. Para quem pretende compreender os significados que alimentam o ato de consumir, é de capital importância saber se os atores consideram ou não como “consumidores”, se eles legitimam ou não o princípio de seguir a moda e como eles constroem

---

59 Uma etapa intermediária poderia ser a da Inglaterra Vitoriana: cf. RICHARDS, Th. *The commodity culture of Victorian England*. Advertising and spectacle 1851-1914. Stanford: Stanford U. P. 1990. Do mesmo autor: *The imperial archive. Knowledge and the fantasy of Empire*. Londres-New York: Verso, 1993.

60 *Op. cit.* p. 33.

61 Cf. principalmente o balanço de KACKSON LEARS, T. J. The concept of cultural hegemony: problems and possibilities. *American Historical Review*, 90, Jun 1985. p. 567-93. E isso para além dos trabalhos sobre o consumo publicados por WILLIAMS, Rosalind H. *Dream Words: mass consumption in late nineteenth-century France*. California: University Press, 1982.

os motivos de suas condutas<sup>62</sup>. Ora, se a reflexão sobre o luxo e o consumo ostentatório remonta precisamente ao século XVIII, ela detém um lugar menor nos debates sobre a modernidade; em particular, ela não provoca qualquer reivindicação particular.<sup>63</sup> O debate sobre o luxo, de igual modo, é um debate conceitual, que resulta na formação de um pensamento secularizado do progresso, sem tentar explicar a dinâmica de um desenvolvimento. De modo mais geral, três conceitos permitem reparar o campo específico de uma teoria do consumo que a modernidade nunca construiu. Em primeiro lugar, a busca de recompensas imediatas e tangíveis que consistem em uma indulgência pela culpa de seus desejos superficiais, e que é objeto de condenação reiterada assim como o sexo, em nome dos princípios. A busca de identidade pessoal, em seguida, na apresentação de si e na preocupação com as aparências, às vezes por respeito às convenções, às vezes por rebelião. Enfim a conquista de uma privacidade, este espaço da intimidade pouco a pouco embelezado por produtos novos, um mobiliário em particular.

## Consumo e significados

Os historiadores do consumo são assim confrontados com os mesmos paradoxos que os seus colegas historiadores da cultura na década de 1970, com a questão das definições das culturas “popular” e elitista, e a noção de apropriação<sup>64</sup>.

62 Para o período contemporâneo cf. HOROWITZ, D. *The morality of spending: attitudes toward the consumer society in America, 1875-1940*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1986.

63 APPLEBY, J. *Consumption in early modern thought*. In BREWER; PORTER, *op. cit.*

64 Sobre os legados desse momento e as reflexões pioneiras de Michel de Certeau, encontra-se um estado da questão e uma bibliografia em DAVIS,

O uso do termo consumo vai, aliás, evocar os sentidos figurados: fala-se de mercado de ideias, de consumidores de cultura, de política etc., retomando um vocabulário mais atual, na França, por autoria da escola marxista ou de Pierre Bourdieu, mais utilizado com todas as outras referências e preocupações.<sup>65</sup> O artigo de Jeremy D. Popkin (“*The business of political enlightenment in France, 1770-1800*”) é notável a esse respeito, que se dedica sob o pretexto de “comercialização da política” ao estudo da imprensa revolucionária como precursor da circulação em massa dos periódicos e do triunfo da democracia. Ainda assim, resta não menos que tais empréstimos a um vocabulário exclusivamente econômico são pouco interrogados, ao passo que eles mereceriam ser.

O valor heurístico ou analítico do “estudo do consumo” para o historiador parece muito baixo nesse caso.<sup>66</sup> Certamente, manter o livro como mercadoria faz reconhecer seu aspecto material como também intelectual. Mas podemos amplamente preferir o que D. F. McKenzie, por exemplo, fornece à história a partir de uma antropologia da construção do sentido.<sup>67</sup> Mais original, Simon Schaffer esboça uma sociologia da mediação através de um objeto técnico marginal mais apaixonante: as máquinas elétricas para uso doméstico ou suas versões mais complexas destinadas aos

---

Natalie Zemon. *Toward Mixtures and margins*. *American Historical Review*. dez. 1992. p. 1409-1416.

65 Agnew demonstrou essa visão com: *Worlds apart: the Market and the theatre in anglo-american thought, 1550-1570*. Londres 1986.

66 O caso dos “consumos” de saberes via livros ou escolas é particularmente revelador (MONEY, John. *Teaching in the Market-place: the retailing of knowledge in provincial England during the eighteenth century*; ISAIEVYCH, Iaroslav. *The book trade in eastern Europe in the seventeenth and early eighteenth century*). In: BREWER; PORTER, *op. cit.*

67 *La bibliographie et la sociologie des textes*. Prefácio de Roger Chartier. Paris: Cercle de la librairie, 1991.

espetáculos de demonstradores (“*The consuming flame: electrical showmen and tory mystics in the world of goods*”). Os empresários e seus entretenimentos exigem equipamentos caros (e rapidamente desatualizados), assim como os manuais escolares para reproduzir os fenômenos físicos “comercializados”. A ligação tão anglo-saxã do comércio, do didatismo edificante e do entretenimento vale aqui a afirmação convincente da validação do estudo do consumo na historiografia.

Quer se trate do consumo da biblioteca azul ou do rousseauísmo, de roupa ou de móveis, o perigo é sempre idêntico de afundar, segundo o caso, nas facilidades do populismo ou da miserabilismo.<sup>68</sup> Postos de lado esses primeiros perigos, o ponto de vista do consumo e do mercado generalizado corre o risco de fazer imaginar consumidores maximizando racionalmente o seu gozo pelo recurso a tais bens. A questão cultural se reduziria, então, à das escolhas de consumo: uma sociologia funcionalista sugere que eles respondam às necessidades de significação de seus compradores. Em outros termos, a oferta das mercadorias culturais permite, em uma situação dada, satisfazer cada consumidor. Esta leitura evita, evidentemente, as noções de “falsa consciência”, de “alienação” e de manipulação – também aqueles de autonomia ou autenticidade – mas com a vantagem de uma visão puramente utilitarista do consumo, que não considera mais do que as dimensões de gozo das mercadorias – ou até a sua subversão. Pois as

---

68 Ver o balanço de MILLER, D. *Acknowledging consumption, a review of new studies*. Londres, 1995.

mercadorias definem modelos e limites e consumo e de apropriação de significações, mas elas têm frequentemente um caráter contraditório, pelo menos ambíguo. As reflexões desenvolvidas pela Escola de Frankfurt sobre a complexidade dos produtos culturais do século XX poderiam, na vertente de uma interpretação da modernidade como triunfo do consumo, ser aqui utilizadas, ao menos em certos elementos.

### **Para uma história cultural dos consumos?**

A escolha de uma história do consumo se verifica *a priori* estranha à instância das pesquisas culturais contemporâneas sobre a relatividade de nossos modelos culturais e sobre a diferença do “mundo que nós perdemos”: trata-se, ao contrário, de propor uma gênese de nosso mundo. Isto é, sugerir uma alternativa a outros modelos, como o da invenção do mercado concebida por K. Polanyi sob o título de “Grande Transformação”, e a passagem da “economia moral” da mentalidade tradicional para o consumo moderno permanecem até hoje questões pouco debatidas.<sup>69</sup> Em todo caso, esta problemática corre o risco de desenhar uma espécie de inocência do consumo moderno, em seguida degradado ou pervertido ao longo do período contemporâneo – um pouco da imagem dos avatares da esfera pública de Habermas.

A tese retoma por conta própria a ideia de uma clivagem franca entre sociedades tradicionais dominadas

---

69 A famosa tese de E. P. Thompson sobre o comportamento das multidões pode conduzir à hipótese de um consumo “moral”, cedendo espaço a um consumo “contemporâneo”?

pela troca e sociedades modernas governadas pelo consumo comercial. O critério essencial de pertinência é aqui a oposição entre mercadorias consumidas e objetos trocados ou dados. Em outros termos, a modernidade se dá sobre a separação dos objetos e das pessoas que os trocam, conforme a formulação clássica da doação de Marcel Mauss<sup>70</sup>. Ora, uma série de trabalhos insistiram sobre a permanência da economia da doação na vida social ocidental bem além do século XVIII. Sobretudo, uma revisão no estatuto da mercadoria foi recentemente proposta pela “história social das coisas” entendida como história dos meios empregados para o seu uso e revelados por seu gozo<sup>71</sup>. O valor tem então sua origem na troca, real ou imaginária: a situação da mercadoria da coisa é o momento de uma história mais longa dessa “vida social”, no curso da qual “sua intercambiabilidade” (passada, presente, futura) com algo diferente constitui sua característica social pertinente”. Isso pode ser decomposto em “1) a fase mercadoria da vida social de qualquer coisa, 2) a candidatura de qualquer a coisa à mercadoria, 3) o contexto comercial no qual qualquer coisa pode estar colocada”. Em outros termos, os objetos e os serviços podem ser representados culturalmente em diferentes formas, algumas comerciais e outras não: o estado de mercadoria é uma categoria, e mais precisamente uma categoria temporal, transitória.

“A transformação em mercadoria reside na intersecção

70 Ponto recente em GREGORY, C. A. *Gifts and commodities*. Londres: Academic Press, 1982. E também: WEINER, A. Plus précieux que l'or: relations et échanges entre hommes et femmes dans les sociétés d'Océanie, *Annales E.S.C.*, 37, 1982. p. 222-245.

71 APPADURAI, A. (org.). *The social life of things*. Commodities in a cultural perspective. Cambridge, 1986.



complexa de fatores temporais, culturais e sociais<sup>72</sup>. Essa ideia de que os objetos passam por diferentes estatutos desconstrói a noção de identidade ou mesmo essência das coisas através da adequação da sua forma e do seu ser. Ela insiste ao contrário sobre a permanente instabilidade dos objetos através de suas recontextualizações. A tese consumista aqui tem a vantagem de desestabilizar a identidade dos objetos. Ela basta, no entanto, a mobilizar uma história da constituição dos objetos culturais que levariam em conta os outros modos de apropriação, com as ambiguidades do consumo?

O consumo pode ser visto como um elemento-chave da nova história da cultura material; ele não é, no entanto, o elemento exclusivo. Mesmo ocupando um lugar cronologicamente central na vida do objeto, o ciclo do seu consumo não esgota as suas virtualidades históricas, que a conservação em coleções, em museus ou em outros lugares, ou ainda sua inalienabilidade jurídica ou moral, pode manter fora do mercado, mais ao centro das práticas sociais e intelectuais. No decorrer das sucessões, mais amplamente, acontece a transmissão de bens que são apropriados sem ser objeto elemento de trocas de natureza consumista, e cujo desaparecimento provocaria uma frustração bem superior a seu valor material. Finalmente, o ascetismo, quer do voto de pobreza, quer de formas laicas de ética pessoal, se opõe palavra por palavra ao consumo moderno e ao seu sistema de valores – como as formas da violência vândala ou iconoclasta. Além disso, contudo,

---

72 APPADURAI, A. Introduction: commodities and the politics of value, p. 15.

um levantamento dos aspectos que escapam a temática do consumo, ou para os quais esta seja inadequada, inoperante ou mal adaptada, o essencial é perguntar sobre o estatuto deste ponto de vista em relação à pesquisa histórica. Contrariamente àqueles que apresentam a cultura material seja independentemente de seu contexto histórico, seja como o cenário da “real” história, a abordagem em termos de consumo pode contribuir para uma história da criação cultural dos objetos?

## Referências

AGNEW, Jean-Christophe. *Worlds Apart: the Market and the theatre in anglo-american thought, 1550-1570*. Londres: Cambridge University Press, 1986.

AGNEW, Jean-Christophe. Coming up for air. In.: BREWER, John; PORTER, Roy (org.). *Consumption and the word of goods*. Londres, 1993.

APPADURAI, Arjun. (org.). *The social life of things. Commodities in a cultural perspective*. Cambridge: University Press, 1986.

ARIÈS, Philip.; DUBY, Georges (org.). *Histoire de la vie privée*. Paris, 1985-1988, 5 volumes.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *Maurice Halbwachs: consommation et société*. Paris: Presses universitaires de France, 1994.

BOURQUIN, Laurent. La revolution des objets. Le Paris des inventaires après décès, XVII<sup>e</sup> siècles à travers cent inventaires après décès parisiens. *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, XXXVI, 1989. p. 465-475.

BRANTLINGER, Patrick. Bread and circuses. *Theories of Mass Culture as Social Decay*. Ithaca et Londres: Cornell University Press, 1983.

BREEN, T. H. Baubles of Britain: the american and consumer revolutions of the eighteenth century. *Past and present*. n. 119. Published by: Oxford University Press, 1988. p. 73-104.

BREWER, John; PORTER, Roy. *Consumption and the world of goods*. Londres: Routledge, 1993 (édition "paperback" 1994).

CORNETTE, Joël. La révolution des objets. Le Paris des invetaires après décès, XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles. *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*. XXXVI, 1989. p. 476-486.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron (org.). *The world of goods: toward an anthropology of consumption*. New York: Norton, 1979.

FIERING, Norman S. Irresistible compassion: an aspect of eighteenth-century sympathy and humanism. *Journal of the History of Ideas*. n. 2, 1985. p. 195-218.

GARNOT, Benoît. Le Logement populaire au XVIIIV siècle: l'exemple de Chartres. *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, XXXVI, 1989, p. 185-210.

GOUBERT, Jean-Pierre. *La conquête de l'eau*. L'avènement de la santé à l'âge industriel. Paris: Pluriel, 1986

GREENBLATT, Stephen. *Marvelous Possessions: the wonder of the new word*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

GREGORY, Christopher A. *Gifts and Commoditiés*. Londres, Academic Press, 1982.

HASKELL, THOMAS L. Capitalism and the origins of the humanitarian sensibility. *American Historical Review*. t. 90, 1985, p. 339-361 (1) e p. 547-566 (2).

HERPIN, Nicolas. Au-delà de la consommation de masse? Une discussion critique des sociologues de la post-modernité. *L'année sociologique*, 1993, t. 43. p. 295-315.

HOROWITZ, Daniels. *The morality of spending: attitudes toward the consumer society in America, 1875-1940*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1986.

KACKSON LEARS, T. J. The concept of cultural hegemony: problems and possibilities. *American Historical Review*, 90, Jun 1985. p. 567-93.

LEVI, Giovanni. Comportaments, ressources, procès. In.: REVEL, Jacques (dir.). *Jeux d'échelles: la micro-analyse à l'expérience*. Paris: Gallimard, 1996. p. 187-207.

LEVINE, Lawrence W. *Highbrow/Lowbrow: the emergence of cultural hierarchy in America*. Cambridge, Mass. 1988.

MCKENZIE, Donald Francis. *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris: Cercle de la Librairie, 1991.

MILLER, Daniel. *Material culture and mass consumption*. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

MILLER, Daniel. *Acknowledging consumption: a review of new studies*. Londres: Taylor & Francis, 1995.

PARDAILHE-GALABRUN, Annick. *La naissance de L'intime, 3000 foyers parisiens, XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris: Presses universitaires de France, 1988.

PEARCE, Susan M. (ed.). *Museum studies in material culture*. Londres-New York, Leicester University Press, 1989.

PLUMB, J. H. The public, literature and the arts in the Eighteenth-century. In.: MARRUS, Michael Robert (ed.). *The emergence of leisure*. New York: Harper & Row, 1974. p. 11-37.

PLUMB, J. H. *The birth of a consumer society: the commercialization of eighteenth-century England*. Londres: Europa, 1982.

RICHARDS, Thomas. *The commodity culture of Victorian England: Advertising and spectacle, 1851-1914*. Stanford: Stanford U. P, 1990.

RICHARDS, Thomas. *The Imperial Archive. Knowledge and the fantasy of Empire*. Londres-New York: Verso, 1993.

ROCHE, Daniel. Inventaires après décès parisiens et culture matérielle au XVII<sup>e</sup> siècle. *Les actes notariés, source de l'histoire sociale, XVII<sup>e</sup> -XIX<sup>e</sup> siècles*. Strasbourg, 1979. p. 231-240.

ROCHE, Daniel. *Le peuple de Paris: Essai sur la culture populaire au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Aubier Montaigne, 1981.

ROCHE, Daniel. La culture des apparences. *Une histoire du vêtement XVII-XVIII siècle*. Paris, 1989.

ROCHE, Daniel. La culture des apparences, entre économie et morale, XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles. Communication dans le *Bulletin de la Société d'histoire moderne*, 17, série 2, 1990 p. 14-17.

ROCHE, Daniel. *Histoire des choses banales: naissance de la consommation dans les sociétés traditionnelles (XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle)*. Paris: Fayard, 1997.

SCHLERETH, Thomas J. History Museums and material culture. In.: LEON, W.; ROSENZWIEIG, R. (org.). *History museums in the United States. A Critical assessment*, University of Illinois Press, 1989. p. 294-320.

SCHLERETH, Thoma J. Material culture and cultural research. In.: SCHLERETH, Thomas J. (ed.). *Material culture: a research guide*. Lawrence: University Press of Kansas, 1975.

SCHLERETH, Thoma J. Material culture studies and social

history research. *Journal of Social History*. v. 16, n. 4, 1983. p. 111-43.

SHAMMAS, Carole. The domestic environment in early modern England and America. *Journal of Social History*. n. 14, 1980. p. 4-24.

STEWART, Susan. *On longing: narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1984.

THOMAS, Nicholas. *Entangled objects: Exchange, material culture and colonialism in the pacific*. Cambridge-Londres: Harvard University Press, 1991.

TORGOVNICK, Marianna. *Gone Primitive: Savage intellects, modern lives*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

WEATHERILL, Lorna. *Consumer Behaviour and Material Culture in Britain, 1660-1760*. Londres, New York, 1988. p. 26-27.

WEINER, Annete. Plus précieux que l'or: relations et échanges entre hommes et femmes dans les sociétés d'Océanie. *Annales Économies, Sociétés, Civilisations*. 37<sup>e</sup> année, n. 2, 1982. p. 222-245.

WILLIAMS, Rosalind. H. *Dream Words: mass consumption in late nineteenth-century*. France: California University Press, 1982.

ZEMON DAVIS, Natalie. Toward Mixtures and margins. *American Historical Review*. dez. 1992. p. 1409-1416.

# Etnohistória e Cultura

## Material da Escola:

### a educação nas

## Exposições Universais

**Agustín Escolano Benito**<sup>73</sup>

Este texto se origina da análise do entorno temático das Exposições Universais do século XIX e começo do XX, um campo historiográfico no qual as materialidades e suas representações se mostram como um novo registro para a história cultural na perspectiva etnográfica e hermenêutica, isto é, em uma orientação de investigação que enfatiza o exame dos restos arqueológicos e de suas imagens e sua interpretação mediante a leitura dos signos indiciários, de caráter semiótico, que os objetos e ícones exibem ao mostrar-se como texto.

As Exposições Universais constituem um campo de estudo de alto valor testemunhal para os historiadores da cultura empírica da escola. Nelas obteve-se publicidade e visibilidade social das primeiras representações do mundo contemporâneo, boa parte desconhecidas e inclusive exóticas para os observadores de umas e outras partes do mundo. Muitas dessas imagens passaram aos manuais escolares, aos murais das salas de aulas, aos programas das instituições educativas, à imprensa, aos museus

<sup>73</sup> Tradução de Luani de Liz Souza (PPGE/UDESC). Revisão Ana Júlia Lucht Rodrigues (UFPR).

pedagógicos e etnográficos e a outras mediações culturais, codificando estereótipos iconográficos acerca do mundo natural, etnoantropológico, social e estético dos povos, das nações e dos impérios. Todo esse repertório de textos, ícones e realidades instituiu um imaginário, a dizer, uma cultura.

De outro lado, as Exposições Universais abriram espaços para acolher e exibir as invenções que instrumentaram os primeiros modos de produção escolar, desenvolvidos em paralelo com as origens dos sistemas nacionais de educação. Nelas se encontraram, entre outros, os primeiros editores de manuais, os inventores de máquinas da incipiente tecnologia do ensino, os representantes das burocracias estatais interessados em mostrar os próprios sucessos e os avanços dos demais e as associações que impulsionaram as ações de fomento da cultura popular. Nessas convocatórias periódicas, criaram-se audiências e clientelas e até se modelou uma imagem da escola como instituição e espaço público que se abria à modernidade na sociedade industrial. Umas e outras fontes que inventaram e criaram o imaginário dos cenários desconhecidos e dos estereótipos socioculturais dos povos que concorriam nas exposições, assim como aquelas que difundiram as primeiras materialidades modernas de ensino, constituem hoje um novo arquivo no qual se podem explorar as práticas discursivas e os elementos etnográficos que permitirão que nos aproximemos da construção do patrimônio material da escola e de uma determinada arqueologia da educação, empírica e micro histórica.



## O patrimônio material da escola

O patrimônio material da escola é uma espécie de registro da chamada cultura empírica das instituições educativas, distinta da cultura teórica ou acadêmica e da cultura política. Ele é o expoente visível e, ao mesmo tempo, o objeto a interpretar (*interpretandum*) de uma das positivities em que se objetivam materialmente as práticas que induzem às emergentes formações discursivas nos processos de construção história do conhecimento. O termo positivities é tomado no sentido utilizado por Michel Foucault para nomear ou designar as práticas em que se concretizam as ações discursivas exploradas pelo investigador na busca de uma genealogia dos saberes. A partir dessas práticas se formulam os enunciados que compõem o corpus e a estrutura das disciplinas enquanto ciências e em parte também como matérias acadêmicas do currículo formativo (FOUCAULT, 1991, p. 304 e seguintes).

Tais práticas vêm associadas a “coisas” ou materializações físicas que exibem signos e significados que funcionam como atributos representativos da cultura implícita nos objetos-memória. Os sinais que emitem tais fontes formam parte da mimese a decifrar, isto é, das representações em que se manifestam as positivities das quais derivam as práticas discursivas. E tais linguagens, portadoras ao menos de uma semântica mínima, são as que se oferecem aos leitores para uma compreensão hermenêutica dos códigos subjacentes como gramática da escolarização sob a opaca ou expressiva materialidade das coisas que vemos e manejamos.

Nos objetos anteriores, que a arqueologia do saber descobre ao reconstruir etnograficamente os restos conservados do passado que formam parte do patrimônio escolar, e que oferece aos historiadores para sua compreensão e interpretação, residem algumas das chaves intuitivas nas quais ficou registrado, em nosso caso, a tradição pedagógica disponível, na qual nos apoiamos para nos situarmos a altura dos tempos em que a encontramos.

Os sinais que guarda e emite essa materialidade cultural, seja a procedente do campo escolar ou de outros âmbitos associados a ele, são linguagens nas quais se expressam algumas chaves indiciárias importantes dos códigos de comunicação e do sentido acordado que nós humanos damos aos signos e símbolos, com significados que circulam no mundo da vida e que permitem constituir, para além das análises linguísticas e etnográficas que os eruditos fazem, um círculo hermenêutico e uma comunidade interpretativa. Do mesmo modo como a moeda representa chaves que explicam a origem da ciência econômica ou as taxonomias da botânica oferecem regras para entender a gênese da história natural e as formações com palavras, os modos de organização da gramática como campo disciplinar, as marcas das positivities em que se materializa a cultura educativa são signos indiciários que permitem explicar a escola como invenção. Isso significa que a materialidade da educação é um componente essencial na configuração da cultura da escola como campo intelectual.

Essa valorização das fontes materiais da história da escola, excluídas até poucos anos atrás do patrimônio educativo por sua subestimação frente aos testemunhos da cultura escrita, mais elitista e corporativa, supõe um giro epistêmico e social importante. De um lado, porque retorna à investigação histórica até o conhecimento das práticas e dos modos empíricos de produção da cultura escolar, dos quais os ícones e objetos são seu reflexo mais visível. De outro, porque confere a esses materiais um estatuto que antes não tinham por terem sido durante muito tempo objetos excluídos do museu da memória recuperada e protegida, reavaliação que se opera ao incluir os instrumentos do ensino no catálogo dos bens postos, valorizados em uma democracia cultural esclarecida, que não só estima a enciclopédia e o arquivo das escrituras maiores e menores em que se expressa uma cultura, mas presta atenção para os elementos factuais nos quais também ficaram marcados os traços de uma tradição que afeta, além disso, a toda a coletividade que foi educada, entre outras coisas, mediante os dispositivos de normalização e governamentabilidade da escola.

A “virada”<sup>74</sup> que comentamos é especialmente relevante quando, como ocorre no campo relativo à história das instituições de formação, a cultura material remete a experiências de sociabilidade compartilhadas que afetam, desde que a educação elementar se postulou e se fez universal, a toda a coletividade e não somente a uma parte da sociedade. Em virtude justamente de que os objetos da

74 NT.: No original, “*el giro*”, sem as aspas.

escola, e suas representações iconográficas, tenham chegado a se constituir em bens e valores identitários comuns na estimativa que rege a vida social e cultural dos povos, a cultura material, junto também com a imaterial, alcançou um notório interesse público generalizado e se constitui em objetivo central para as estratégias de recuperação e exibição de um patrimônio que deve ser preservado, estudado e difundido (ESCOLANO BENITO, 2007).

## **O grande teatro do mundo**

As Exposições Universais da segunda metade do século XIX e na terça parte inicial do XX foram as primeiras vitrines em que se mostrou publicamente o mundo do ensino em duas dimensões antes apontadas: de um lado, no que se refere à codificação escolar da imagem que se queria oferecer através dos textos e outras mediações didáticas da realidade natural, social e técnica dos povos do mundo como conteúdo curricular da instrução; de outro, no que afeta à própria cultura interna da escola, toda vez que, naquele teatro da civilização, se puderam exibir e comunicar os primeiros objetos, ícones e textos da incipiente indústria da educação e do instrumental ergológico<sup>75</sup> do trabalho do professor.

Aquelas feiras da modernidade constituíram, ao largo do ciclo histórico que analisamos, convocatórias periódicas rituais as quais os países civilizados se sentiram chamados para dar conta *urbi et orbi* – “da cidade (de Roma) ao Mundo”

---

75 Referente a ferramentas de trabalho.

– dos avanços que iam conseguindo na espiral do progresso. Elas foram o grande espetáculo do mundo, um cenário para o marketing do comércio pedagógico, um espaço para o encontro e o cotejo comparativo das nações, uma espécie de teatro olímpico em que se podiam mostrar as identidades culturais dos povos e competir na escalada dos sucessos econômicos e técnicos.

Muitas realidades desse largo mundo puderam ser pela primeira vez apresentadas ali e essa proto-representação estruturou o olhar, os estereótipos culturais e pedagógicos que se deslocavam para a cartografia e os livros. Com tais representações se constituía, ao mesmo tempo, um dos primeiros bancos de imagens, os primeiros clichês cognitivos acerca do mundo contemporâneo. Também nasceram com estes contornos os primeiros preconceitos que influenciaram no jogo interativo de estereótipos perceptivos sobre os que se fundamentou a interação entre os nacionalismos e os imperialismos de fins do século XIX e começo do XX. Tudo isso acontece em paralelo à invenção da escola como espaço público, de modo que as exposições e as instituições criaram certa fusão ou interação na gestação de uma formação discursiva convergente, de larga e ampla influência, sobre as coisas e as palavras.

Figura 1.1: Manual de la Editora Hernando



Figura 1.2: Libro Sopena



Os manuais escolares foram expostos em estandes editoriais nas Exposições e, muitos deles, como o que se reproduz aqui, da Editora Hernando, faziam constar os prêmios recebidos como **crédito** de qualidade. Outros respondiam ao internacionalismo dos encontros universais. Veja a capa do manual escolar espanhol do começo do século XX, editado por Sopena, de Barcelona. O *layout* ostenta uma clara intenção cosmopolita, ainda que sob um discurso etnocêntrico. O menino branco, que ocupa o centro da ilustração, responde ao padrão europeu. Com o livro na mão (signo de civilização) serve de estereótipo de meninos **evoluídos e esclarecidos**, disposto a proteger ou colonizar aos menores das outras etnias, que emergem dos abismos da barbárie ou do exotismo. Imagens como esta foram exibidas

nas Exposições Universais e são expressão do discurso imperialista dos países hegemônicos.

Figura 2.1: África



Figura 2.2: Nova Zelândia



Nos anos das primeiras Exposições, a sociologia determinista de Taine<sup>76</sup> e, sobretudo da psicologia popular (social)<sup>77</sup> de Wundt<sup>78</sup>, reforçaram o estudo das características nacionais dos povos, baseados em substratos étnicos e culturais diferenciais. As representações que exibiam nas Exposições Universais e as logo presentes nos manuais escolares contribuíram para criar e difundir estereótipos nacionais e continentais, incluindo os relativos à infância

76 NT.: Hip.lyte Adolpho Taine, nasceu em 1828, na França. Historiador e crítico, vinculado ao expoente positivista. Disponível em: <http://www.britannica.com/biography/Hip.lyte-Taine>. Acesso em: 17 ago. 2015.

77 NT.: Ver: <https://archive.org/details/vlkerpsychologl1wundt>.

78 NT.: Wilhelm Maximilian Wundt, nasceu em 1832, na Alemanha. Médico e psicólogo a que se atribui a fundação da psicologia moderna. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/#BioTim>. Acesso em: 17. ago. 2015.

como mostram os ícones que reproduzimos de um texto de 1917 (África e Nueva Zelândia).

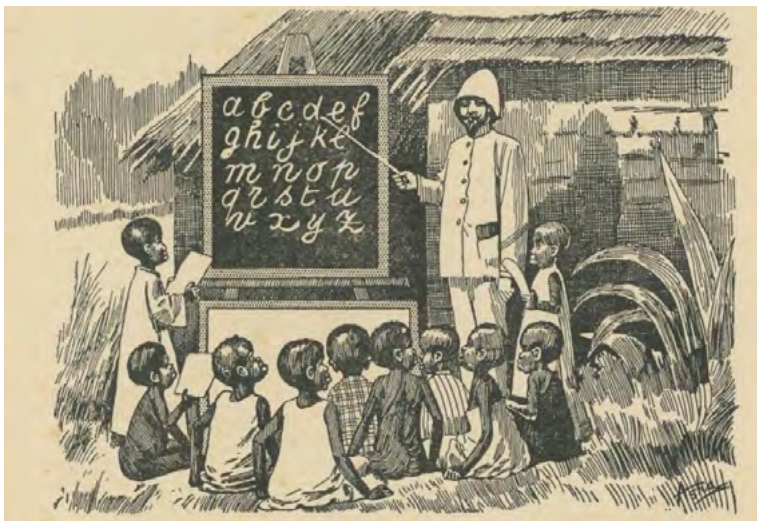
Convém recordar, ademais, como justamente nessa fase inicial e de consolidação dos sistemas educativos nacionais, os museus pedagógicos se nutriram dos objetos, das imagens e dos textos que haviam sido previamente exibidos em público nas Exposições Universais, desde aquela realizada em Londres, em 1851. Nas mostras do século XIX e primeiras das décadas do XX, as tecnologias emergentes da nova escola viriam a ser um símbolo do nível de modernidade que os sistemas de educação iam alcançando nos respectivos países e até um indício do grau comparativo de progresso de cada um deles. Em outra perspectiva, tais materialidades abriam o mundo da escola aos processos de tecnificação que se estavam operando em outras ordens da vida e geravam interações entre os administradores, os criadores dos meios e as empresas que os produziam. Outras representações mostravam realidades muito mais tradicionais.



Figura 3.1: Escola dinamarquesa



Figura 3.2: Escola Senegal



Os livros escolares também transmitiam imagens das escolas em diferentes países, de culturas às vezes muito distintas. Veja estas cenografias de uma escola dinamarquesa, com meios e métodos modernos, e outra do Senegal, representada com um padrão muito arcaico. Ambas as imagens são do primeiro terço do século XX.

As Exposições foram, na era das revoluções liberal-burguesas que potenciaram a competitividade dos mercados e postularam como discurso básico a ideia de progresso, espaços para o cotejamento de nações, uma espécie de caleidoscópio internacional no qual os povos competiam, se observavam, aprendiam (GUEREÑA, 2007, p. 33). Os prêmios que nelas se alcançavam serviam de publicidade também como auto e heteroestima (PLUM, 1977). O Palácio da Indústria, com a Rua das Nações, da Exposição de Paris de 1867, vanguardista, havia sido concebido como uma gigantesca vitrine cosmopolita com galerias circulares e vias radiais, onde a localização de cada país já predeterminava sua posição no ranking das nações.

Espanha, segundo parece, não soube mostrar uma imagem de modernidade ao nível dos tempos. Apesar de seus 2.648 expositores e da participação em todos os setores, o balanço da nossa presença na Exposição de 1867 oferecia uma imagem demasiado apegada à tradição segundo o informe do observador Orellana, começando por sua arquitetura demasiado senhoril e aristocrática, grave e severa, em nada correspondente aos estilos industriais da nova tecnologia (ORELLANA, 1867, p. 128). O exotismo espanhol se inspirava ainda no mundo dos touros e outros estereótipos de nossa vida tradicional e sobre nossas nostalgias históricas, sonhos já em declínio. O escritor Pérez Galdós, que assiste à mostra para “estudar e divertir-se”, deixa constar esta incapacidade espanhola para seduzir no labirinto de Paris e se sente chamado a repensar a Espanha, todo um preâmbulo do que logo amplamente proporia a

geração de escritores de 98 (GUEREÑA, 1989).

O cotejo ou comparação das nações deu origem também a queixas que alcançaram valores quase diplomáticos, como a que se desencadeou a partir do mapa do senhor Manier, correspondente à Exposição de Paris de 1867, no qual se refletiam os progressos dos povos em matéria de instrução pública e em que se representava a Espanha com injustiça notória segundo a réplica de Asciclo F. Vallín no folheto apresentado na Exposição de 1878 (VALLÍN, 1878), em um lugar que não lhe correspondia, acompanhada a países muito mais atrasados, como a Rússia e Turquia. A retificação de Vallín, que foi publicada em espanhol, francês e inglês para geral difusão, se baseava nos últimos dados estatísticos e restituía a honra nacional ao situar a Espanha no segundo bloco de países, junto à Bélgica, Noruega, Holanda e Inglaterra – uma posição respeitável –, atrás da Suíça, Alemanha, Suécia, Dinamarca e França, porém a frente de outros como Áustria, Itália, Portugal, Grécia, Rússia e Turquia. A defesa da honra ultrajada chegou inclusive à imprensa francesa, na qual se inseriram artigos com dados novos para retificar a imagem da Espanha diante da opinião pública.

Não é este o lugar para analisar os dados quantitativos que foram inseridos no mapa de Vallín, mas, sim, é importante ressaltar o papel que as Exposições Universais começaram a assumir como um cenário para a competitividade, em uma época em que os historiadores julgam como proto-estatística e na qual também se origina como prática o que

depois viria a constituir-se como disciplina: o campo da Educação Comparada. Vallín propunha, inclusive em sua apresentação, a celebração de um Congresso Internacional sobre Educação Popular no qual, mediante o uso de um formulário único, se recolheriam os dados para elaborar um Mapa Mundi com a estatística do ensino fundamental em todos os países e de todos os continentes. Esse quadro se atualizaria a cada dez anos. Tal proposta relembra os primeiros desenvolvimentos da comparação em educação, um campo em cuja constituição também influenciaram as viagens para as Exposições.

Figura 4: Vallin

**COMPARATIVE TABLE OF THE POPULAR INSTRUCTION IN EUROPE.**

NATIONS.		Extension in square kilometres.	POPULATION.	Number of schools.	Number of scholars.	Expenditure. — Francs.
1. <sup>st</sup> CLASS.	Switzerland.....	41390	2,759,854	7000	42000	8,708,174
	Germany.....	539,816	42,727,360	60000	6,010,150	140,000,000
	Sweden.....	442,818	4,429,713	8770	615,135	10,642,000
	Denmark.....	38237	1,905,000	2909	239,508	5,330,000
	France.....	528,672	36,905,788	71289	4,728,000	60,000,000
2. <sup>d</sup> CLASS.	Belgium.....	29455	5,405,000	8246	669,192	24,806,428
	Norway.....	318,192	1,807,555	6459	215,591	4,288,897
	Holland.....	32973	3,865,456	3734	444,707	15,318,135
	Spain.....	607,000	16,806,000	29038	1,633,388	26,000,000
	Great-Britain.....	314951	33,805,419	58078	3,000,000	65,000,000
3. <sup>d</sup> CLASS.	Austria-Hungary.....	622,440	37,350,000	29267	3,044,996	69,000,000
	Italy.....	296,323	27,709,475	47411	1,931,617	27,000,000
	Greece.....	50123	1,457,894	1373	39000	2,000,000
	Portugal.....	89625	4,047,110	4513	108,121	2,625,000
4. <sup>th</sup> CLASS.	Russia.....	5,380,000	73,643,627	32000	1,130,000	25,000,000
	Turkey.....	»	»	»	»	»
SUMS.....		9,231,915	294,675,251	370,084	24,390,116	485,218,545

NATIONS.		Attendance to school for every 100 inhabitants.	Inhabitants for every school.	Inhabitants for every scholar.	Scholars corresponding to every school.	Annual expenditure for every school.	Annual expenditure for every scholar.	Annual expenditure for every inhabitant.
1. <sup>st</sup> CLASS.	Switzerland.....	15.22	394	6.57	60	1244	20.73	3.19
	Germany.....	14.06	712	7.02	100	2333	23.29	3.27
	Sweden.....	13.88	605	7.20	70	1214	17.30	2.40
	Denmark.....	13.63	654	7.33	89	1832	20.54	2.80
	France.....	12.82	518	7.81	66	842	12.69	1.62
2. <sup>d</sup> CLASS.	Belgium.....	12.38	655	8.07	81	9008	37.07	4.60
	Norway.....	11.91	280	8.40	33	695	20.37	2.42
	Holland.....	11.54	1035	8.70	119	4102	34.44	4.00
	Spain.....	9.72	578	10.28	55	895	15.91	1.55
	Great-Britain.....	8.87	582	11.26	82	1119	21.66	1.92
3. <sup>d</sup> CLASS.	Austria-Hungary.....	8.15	1276	12.26	104	2357	22.66	1.85
	Italy.....	6.91	596	14.37	41	569	13.97	0.97
	Greece.....	6.38	1062	15.66	67	1456	21.50	1.37
	Portugal.....	4.89	896	20.42	44	449	10.22	0.80
4. <sup>th</sup> CLASS.	Russia.....	1.53	2301	65	35	781	22.13	0.33
	Turkey.....	»	»	»	»	»	»	»
AVERAGES.....		8.27	796	12	66	1311	19.89	1.65

Dados recolhidos por A. F. Vallin em seu informe sobre a situação da instrução popular na Europa (reproduz-se da edição inglesa). Nota-se o agrupamento das nações em "classes", segundo o grau de desenvolvimento cultural e as variáveis que se analisam (extensão, população, indicadores de escolarização, orçamentos). Essa quantificação é reflexo da mentalidade positivista que começava a afirmar-se nas burocracias da era liberal e do valor que se dava à comparação como critério matemático de verdade social. Esses novos valores também foram reforçados pelas Exposições.

Figura 5: Mapa



Mapa de Asciclo F. Vallin sobre a Instrução Popular na Europa (1878). Além de constituir uma representação cartográfica moderna, o mapa é uma espécie de imagem social que estrutura e fixa a percepção das realidades educativas. Cores e diagramas geometricamente dispostos para acolher os dados numéricos oferecem uma imagem gestáltica e analítica ao mesmo tempo que apresentam uma Europa organizada em nações e blocos. Isso transmite também a ideia de que o progresso educativo se opera de forma orgânica e que, na passagem de um bloco a outro, há um salto na evolução cultural.

## A cultura material da escola como objeto historiográfico

As Exposições mostraram uma tecnologia do ensino que se inseriu no ciclo industrial, reforçado pelo positivismo e pela lógica econômica e moral da eficiência, porém,

os pedagogos, não livres de preconceitos corporativos, relativizaram até há pouco o valor do material como produto cultural e, em ocasiões, até rejeitaram, com base em atitudes neoidealistas, o mundo dos meios. Professores em exercício de sua profissão, editores de livros escolares, inventores e produtores de dispositivos didáticos, instituições inovadoras e até funcionários da administração participaram desses eventos mundiais, dando prova de suas atitudes interessadas, mas plenamente modernas. No entanto, a pedagogia acadêmica, que por aqueles anos se instalava nas escolas normais e em algumas universidades, não participou daquele entusiasmo, refugiando-se em discursos especulativos de escasso valor teórico e prático. De fato, as escolas normais tinham uma escassa e tardia presença nesses encontros. Tal constatação já anunciava a secular cisão entre cultura empírica e cultura acadêmica que será uma constante, inclusive até o nosso tempo.

No que afeta a historiografia, foi o giro cultural operado na história da escola ao largo das últimas décadas que deu origem a um novo valor do patrimônio material e imaterial da educação, e que tem afirmado a função pública desses bens culturais no contexto das democracias esclarecidas. A escola nos tem dado todo um instrumental material, um equipamento ergológico (como diriam os antropólogos), que é reflexo de sua cultura empírica, da tradição corporativa submetida ao ofício do professor e, em parte, também dos discursos teóricos e normativos que têm sido projetados sobre a educação formal. Este material, recolhido nos países civilizados por mais de um século nos museus pedagógicos e

centros de memória escolar, é hoje reconhecido e valorizado por toda a sociedade e pelos historiadores da educação em particular, como um repertório de interesse geral. E também, obviamente, de interesse acadêmico.

A nova história cultural, através de suas linhas etnográfica e microhistórica, principalmente, vem tratando de configurar um novo campo historiográfico em torno do estudo das materialidades da escola (COSTA, 2006, p. 197 e seguintes), não como uma esfera de ação polarizada simplesmente em direção à história instrumental, senão como uma orientação de pesquisa que pode ser inclusive globalizante na medida em que, a partir do material, examinado sempre em suas significações culturais, se pode estruturar toda uma história holística da escola que estuda os usos dos objetos, as vinculações de uns materiais a outros, as suas relações com os atores e com as práticas empíricas que eles põem em ação, sua localização nos espaços institucionais e a imbricação de todas essas mediações na estruturação da tecnologia de ensino como modo de produção.

Martin Lawn e Ian Grosvenor, em uma recente monografia dedicada a perscrutar esse novo campo historiográfico, recordam como Walter Benjamin já chamava atenção para o interesse em estudar como os sujeitos criam, constroem e usam os objetos que constituem a cultura material de uma época ou um setor em relação com os cenários em que habitam e com suas ocupações cotidianas. Nessa mesma perspectiva, é evidente que as



escolas são lugares onde se constroem culturas materiais e tecnologias específicas voltadas à comunicação pedagógica e ao controle da vida cotidiana das instituições educativas (LAWN; GROSVENOR, 2005, p. 10 e seguintes).

A tecnologia não é neutra e sua incorporação à prática escolar carrega sempre valores culturais agregados à sua materialidade física e funcional, definindo os modos pedagógicos de conceber o ensino. A inserção de determinadas tecnologias externas nas instituições educativas, ou a invenção e conservação das denominadas por esses mesmos autores “tecnologias vernáculas” (as que constroem os atores da vida escolar na mesma cotidianidade), implica em mudanças e continuidades na cultura de ensino e nos hábitos docentes e é necessário examiná-la para compreender adequadamente a história das práticas escolares (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 105 e seguintes).

A cultura material é valorizada, pois, pela nova historiografia educativa como uma fonte essencial para o conhecimento do passado da escola em suas dimensões práticas e discursivas, toda vez que esse legado material confere identidade a uma cultura inventada (em parte também reinventada a partir da tradição) pelos atores que deram vida e forma a novos espaços e modos de sociabilidade da infância que as revoluções liberais começaram a implantar no século XIX. Nessas materialidades estão impressas as práticas da cultura empírica e o habitus da profissão docente.

## Para uma semiologia dos objetos-memória

A história material se constrói a partir dos objetos. Esses materiais que nutrem as exposições e coleções etnográficas, ou suas representações, nos aproximam o distante, o ausente, como disse Carlo Ginzburg, e uma vez subtraídos de seu âmbito de uso e postos em uma exposição ou em um catálogo, se tornam objetos “semióforos”<sup>79</sup>, isto é, convertem-se em materiais que carregam significados que devem ser decifrados pelos indícios que sugerem ao observador (GINZBURG, 2000, p. 93). A isso se refere precisamente o paradigma indiciário que o autor de “O queijo e os vermes” propôs como estratégia da investigação ao modo de Sherlock Holmes: um modelo heurístico que se serve da suspeita (hipótese abductiva na lógica de Peirce) e das impressões (sinais comprobatórios ou que desmentem uma hipótese) para desvelar com sagacidade as chaves subjacentes nos testemunhos materiais e nos vestígios, sintomas e indícios que examina (GINZBURG, 1994, p. 138 e seguintes). A partir dessa proposta, os velhos objetos da escola, e também os procedentes das Exposições Universais, se conceberiam, como fez Pier Paolo Sacchetto em seu conhecido estudo sobre “O objeto informador”, como objetos-memória que contam coisas relevantes – nem sempre bem conhecidas – do nosso passado formativo comum e que, de algum modo, constituem as fontes com as quais construir a própria história da escola como instituição social governada por práticas empíricas em que interveem estas materialidades (SACCHETTO, 1986, p. 48 e seguintes).

79 NT.: Semióforo = portador de significado.

De algum modo, como advertiu Umberto Eco, o historiador da vida material pode inclusive ver em um descampado sem cultivo algum indício de cultura, bem como um detetive poderia descobrir uma “pegada” em um campo cultivado. Essas percepções são semióticas. E a história é uma prática semiótica por definição, toda vez que dá nome aos restos etnográficos que lhe servem de fontes e se serve de indícios para atribuir significados às “pegadas” dos objetos que encontra. Ao final das contas, o relato histórico é uma reconstrução dos significados das coisas herdadas do passado a partir dos indícios visíveis que mostram os testemunhos que merecem credibilidade (ECO, 1994, p. 12-14).

A etnohistoria se comportaria a esse respeito como a medicina que construiu seus diagnósticos a partir dos sintomas clínicos, como a arte da caça que se elabora a partir dos cheiros, pegadas e outros traços ou rastros que os animais deixam do seu passo sobre o terreno, ou também como a estratégia do detetive que se baseia nos sinais, associações e sucessivas conjecturas acerca da relação entre os signos. Por meio desses vestígios, e inclusive com os que derivam das formas mudas e dos descobrimentos que proporciona o infortúnio, a imaginação e a inteligência (o que Ginzburg denomina *serendipity*)<sup>80</sup> se construiria a lógica da investigação do paradigma indiciário. Todos esses sinais, como sistemas de significação que são, podem conduzir a

---

80 NT.: Traduzimos aqui por “descobertas inesperadas”. Segundo o Dicionário Houaiss “*Serendipity*” significa aptidão, faculdade ou dom de atrair o acontecimento de coisas felizes ou úteis, ou de descobri-las por acaso; Palavra cunhada, em 1754, por Horace Walpole (1717-1797, escritor inglês), a partir de um antigo conto persa intitulado “Os três príncipes de Serendip”, cujos heróis sempre davam com coisas sem ter procurado por elas.

estruturação de um texto e introduzir o trabalho científico no campo da semiótica da cultura, tal como proposto há tempo por Jurij Lotman (LOZANO, 1994, p. 94-95).

Os objetos-memória possuem, além dessas marcas ou sinais, um poder narrativo ao servirem de materiais em que se apoia a construção de relatos e, justamente por isso, se transformam, diferenciada ou conjuntivamente, em textos que, como escrituras criadas ou dispostas para o exame, podem ser lidos e interpretados em sua forma e nos conteúdos a que se associam. Foi Hayden White quem chamou a atenção acerca do conteúdo da forma, proposição que referia não só aos modos de expressar a narratividade, mas também as transformações que os sujeitos fazem nos textos que constroem e leem ao apropriar-se desde o presente de um passado do qual seguramente não desejariam haver procedido (se a evolução é negativa) ou que mitificam como fetiche emancipador (se foi favorável).

Dessa forma, a nova hermenêutica, de Gadamer a Ricoeur, e também de Foucault a Derrida, buscaria inscrever e interpretar os textos em contextos e em discursos, jogando com a semiologia, e também com a fenomenologia, a análise da linguagem (verbal e iconográfica), a arqueo-genealogia das palavras e das coisas, a desconstrução da gramática visível e invisível dos objetos e o construcionismo hermenêutico intersubjetivo (WHITE, 1992, p. 195 e seguintes). Por esta via justamente os objetos da escola, e os materiais e ícones das Exposições, se ofereciam como fontes do conhecimento nos processos de elucidação do sentido e dos padrões

pedagógicos que subjazem na cultura da qual são portadores.

O passado deixou, de si mesmo, textos e objetos imagens comparáveis aos que a luz imprime sobre uma placa sensível, anotava Walter Benjamin recordando um escrito de 1930 de André Mongland, e só o futuro – não seu presente – possui os “reveladores” quimicamente ativos para pôr em manifesto o conteúdo e as formas daqueles velhos clichês<sup>81</sup>. Muitos desses testemunhos encerram, pois, um certo sentido que os primeiros leitores não poderiam decifrar plenamente, responsabilidade que ficaria submetida aos herdeiros do legado (BENJAMIN, 2005, p. 484). Isso nos convida a desvelar a caixa negra dos bens que recebemos como patrimônio e nos previne a que talvez nosso tempo tampouco esteja em condições de perceber as marcas e as consequências culturais do giro tecnológico, que está gerando uma nova revolução nos modos de produção e nos objetos e ícones de que se serve a nova cultura, os que justamente se exibem nas últimas mostras universais. Isto é obvio, ainda que tampouco hoje fosse acertado sustentar que o desvelamento dos códigos que estão implícitos nas memórias do passado possa ser tão objetivo como o que proveniente de uma revelação mecânica dos clichês conservados. Não se pode esquecer que, como destacou a teoria da recepção (escola de Constanza), tais leituras e apropriações estão sujeitas a processos de subjetivação e adaptação, sempre determinados pela perspectiva hermenêutica dos sujeitos e grupos que

---

81 NT.: Segundo o Dicionário Houaiss trata-se de “placa de metal, geralmente zinco, gravada fotomecanicamente em relevo, obtida por meio de estereotípia, galvanotípia ou fotogravura, destinada à impressão de imagens e textos em prensa tipográfica”.

interpretam os restos arqueológicos da escola tradicional e as linguagens que acompanham a estas materialidades.

O decifrar, pois, dos sinais que nos enviam os objetos-fonte do passado é uma operação sujeita em todo caso ao consenso ou a percepção da diferença que deriva do jogo da intersubjetividade dos olhares e interpretações. Sua linguagem é expoente, afirma Diana Gonçalves Vidal, relendo a Michel de Certeau, de uma mescla semântica entre a tentativa de recompor seus usos e significados originais e todas as interpretações possíveis que derivam de outros registros e outras atribuições (VIDAL, 1999, p. 115). Não esqueça de que, como advertiu Tanizaki em seu proponente ensaio “Elogio da sombra”, “a forma de um instrumento, aparentemente insignificante, pode ter repercussões infinitas” (TANIZAKI, 2003, p. 24). Os jogos de luz e sombra a que se submetem os objetos nas exposições materiais ou em suas representações iconográficas podem suscitar perspectivas, contrastes, metáforas, destaques e muitas outras características que diversificam o espectro semântico das interpretações que constroem os sujeitos. Essa é a lógica da desconstrução proposta por Jacques Derrida, a qual convida a cultura simulacro da que falou Baudrillard, uma deriva exacerbada da mimese ou representação – a metáfora vida de Paul Ricoeur – ou da semioses *ad infinitud*, de cujos riscos preveniu Umberto Eco ao tentar definir os limites a que deveria sujeitar-se toda estratégia de interpretação (ECO, 2000, p. 45 e seguintes)

Os historiadores do material se movem entre esses

condicionamentos. Tratamos de buscar a relação dos objetos com seus contextos de criação e uso, tentando construir uma espécie de arqueologia das coisas ajustada à sua genealogia. Mas também situamos os materiais em cenários de distintos lugares e tempos nos quais aquelas invenções se criaram e difundiram, tratando de analisar as sucessivas recepções e adaptações ou metamorfoses desses objetos em outros cenários que os utilizaram. E, ainda mais, exibimos esses restos arqueológicos em recriações determinadas culturalmente pela sensibilidade de nossos tempos. Finalmente, facilitamos uma didaxis – instrução – divulgadora entre distintos públicos, especializados ou não especializados, que abre o círculo hermenêutico a infinitas leituras e interpretações. Da interação de todas as escritas e leituras possíveis, o investigador obtém um complexo caleidoscópio de imagens em espelhos, submetidas a reflexões e refrações múltiplas que, mesmo a custo de notáveis deformações sobre as que já advertiu Peter Burke ao referir-se à análise das imagens que representam o objetual ou material (BURKE, 2001, p. 101), abrem o mundo da escola ao cenário de uma cultura completa, sobre determinada pelas formas de representa-la, que é preciso compreender, explicar e interpretar aplicando a oportuna semiologia.

## **Silêncio/ Leitura**

Um comentário sobre duas referências que cita Alberto Manguel em seu livro “Ler imagens” nos parece especialmente pertinente para estabelecer uma relação inteligente entre

o homem e os objetos ou suas representações. A primeira é de Samuel Beckett: “restaurar o silêncio é a função dos objetos”; e a segunda formulou Jorge Luis Borges: “em uma adivinhação cujo tema central é o jogo de xadrez, qual é a única palavra proibida? [...] A palavra xadrez” (MANGUEL, 2002, p. 37, 61).

Efetivamente, o olhar sobre o objeto suspende provisoriamente a palavra e anula a escrita. Mais, traz a tentativa de uma resposta emocional (talvez estética, nostálgica, lúdica) imediata, uma espécie de suspensão fenomenológica, restaura-se a comunicação, e o observador joga desde seu horizonte hermenêutico, no qual intervém a experiência e suas expectativas, todo um jogo linguístico de leituras, metáforas e interpretações baseadas nos sinais, memórias, indícios e marcas de que são portadores os chamados objetos e ícones “semióforos”. Esse jogo se deu no Seminário em que se debateram os textos e imagens procedentes das Exposições realizados no CEINCE em 2007, com participação de colaboradores que provinham de cidades que haviam sediado alguma Exposição Universal (Londres, Paris, Tokio, Buenos Aires, Chicago...).

Se na observação interviam outros atores, como ali ocorreu, a leitura se enriquecia e diversificava, tornando-se ainda mais complexa. Os objetos podem conter chaves secretas que, como em um hieróglifo, há que se decifrar. Quais são, por exemplo, os códigos simbólicos dos conhecidos dons de Froebel? Ou os de determinadas iconografias de personagens representados em um manual



de ensino? Que significado subjaz em uma coreografia ou cenografia da escola? Em que registros arquitetônicos se expressa a semântica ou a poética de espaço destinado à educação? Que chaves regulam a governabilidade das salas de aula em distintos modos de espaços interiores? A que lógica responderiam as imagens em que hoje se representa a escola em rede? A decodificação de todas essas chaves conduz ao desvelamento das regras que governam a teoria e a ação pedagógica como práticas culturais.

A aproximação aos objetos da cultura material da escola se concretiza nesse jogo de silêncios e palavras, de hipóteses e leituras, de interpretações compartilhadas ou debatidas. Não há outro método além do que resulta das aproximações etnográficas e hermenêuticas que permite racionalizar, de forma empírica e intersubjetiva, o desvelamento dos significados implícitos nas materialidades escolares e a construção dialética do sentido explicativo que credita valor a historiografia. Isso não exclui outros olhares sobre o material: a estética, com sua estimativa baseada nos valores plásticos e de outra índole artística; a psicológica, com sua ênfase na reconstrução da memória pessoal ou coletiva dos sujeitos e grupos; a didática, com suas possibilidades formativas; a recreativa, com suas projeções no campo do lúdico e da cultura do ócio; inclusive a política, por quanto essa perspectiva afeta a ação de preservação do patrimônio material e imaterial da educação como bem público. Todas essas formas de olhar são, sem dúvida, culturais na medida em que não são autônomas, mas que se praticam desde a experiência e a formação. Ninguém contempla um objeto-

memória *ex novo*, a saber, como se o visse pela primeira vez. O observa como artefato que tem uma intra-histórica, às vezes não conhecida pelo observador, mas inscrita na tradição de um campo ou de um ofício, de uma esfera cultural específica ou de um *habitus* profissional, o da docência no caso da educação. Os instrumentos da escola são patrimônio corporativo, também socializado pela universalidade de seu uso. Por isso, o aproximar-se a eles, sua leitura, é uma aproximação cultural que pode fazer-se quase sempre com base na memória, embora às vezes também à margem dessa, quer dizer, nas situações de desconhecimento ou esquecimento.

### **Também a partir da memória**

Quando não se pode ver, mas depois de ter visto, os objetos costumam povoar os sonhos e os dias. No conhecido poema de Borges “Os dons”, o cego pode recordar a “cidade dos livros”, a “biblioteca dos sonhos”. Os muros da casa do escritor brindam aos “olhos sem luz” “símbolos e cosmogonias”. E, desde a cegueira, o autor pode enunciar e ditar a seu escrevente: “Em minha sombra, o oco breu com desvelo/investigo, o báculo indeciso,/eu, que me figurava o paraíso/tendo uma biblioteca por modelo.”<sup>82</sup>. Este poema pode parecer expressão de um sonho ou um esquecimento, porém algo que sem dúvida é cultura rege ainda na memória que o autor conserva das coisas e de suas sombras.

Outro exemplo narrativo do poder e da necessidade da

---

82 NT.: BORGES, Jorge Luis. *Poesía*. Trad. de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

cultura material da escola, o valor de depositário patrimonial da memória que guardam os apetrechos escolares, e da função (re)socializadora que as vozes, ícones e objetos da própria escola podem jogar, é o que nos relata Umberto Eco em uma de suas últimas narrações. Em “A misteriosa chama da rainha Loana”, o conhecido semiólogo de Bolonha conta as peripécias que segue o personagem Yambo, que perdeu a memória pessoal ou biográfica como consequência de um ataque cerebral (AVC), para reconstruir sua própria vida retomando o contato com os livros, imagens e objetos que compartilhou na infância com seus pares geracionais. Giambattista Bodoni, Yambo, reinicia nessa estratégia sua reabilitação cultural como se acabasse de inaugurar a existência (ECO, 2005).

No sótão da casa em que viveu seus primeiros anos, uma pequena aldeia ao pé das colinas do Piemonte, se guardavam os manuais e as revistas em quadrinhos nos quais o sujeito da narração havia se iniciado na cultura letrada e na iconografia da época, além de outros objetos, escolares e não escolares, que igualmente haviam constituído a bagagem material dos trabalhos e brincadeiras compartilhadas com seus amigos e familiares mais próximos. Ainda que ele não suspeitasse, porque seu cérebro danificado não podia reconhecer, ao situar-se naquele abandonado sótão, se colocava ante a biblioteca e o museu que, a memória cega (o poeta Borges – lembre-se – baseia sua potência intelectual nas suas recordações, coisa que Bodoni não pode fazer), lhe iam proporcionando, através do contato com os velhos materiais ali guardados, as chaves essenciais da memória

coletiva comum a todos os homens e as mulheres de sua geração, cuja recuperação era absolutamente necessária para que pudesse pôr-se à altura de seu tempo.

Ao entrar naquela sala imensa onde se arquivava a cultura objetual<sup>83</sup>, icônica e textual dele e de seus pares de idade, o fazia como quem acessa uma caverna na qual se guardava ainda a enciclopédia e o conjunto de materiais de que se havia nutrido a sua memória e a de todos os companheiros de escola e de outros âmbitos de socialização cultural. No entanto, sua capacidade perceptiva não chegava a observar mais que marcas ou sombras das formas que teceram as representações infantis, porém sem dúvida frente àquela epifania observável, Yambo voltava a tomar contato com os estímulos empíricos que, como se não houvesse sofrido o acidente neurológico, recordaria com absoluta nitidez.

O sujeito da narração penetrava nessa caverna, a qual, por conselho terapêutico, teria que ingressar sozinho, como Tom Sawyer, tentando explorar naquele labirinto sem fim, entre sombras e penumbras, os sinais de outro micromundo borgiano localizado na planta da casa, limitada como paraíso celestial. Se um porão anuncia o inferno, um sótão podia prometer, sem dúvida, um paraíso. Em seu trabalho minucioso e quase detetivesco, ao modo de Sherlock Holmes, Bodoni não encontra recordações, que haviam sido apagadas irreversivelmente, mas, sim, indícios para formular-se a si mesmo, conjecturas acerca do que foi seu e que agora

---

83 NT.: Optamos por manter o termo conforme original.

necessitava reaprender para situar-se ao nível da memória coletiva em que se materializava a experiência histórica compartilhada por todos os menores que cresceram sob o influxo da cultura fascista e do pós-guerra na Itália daquele tempo. Não obstante a violência simbólica aderida em muitos daqueles sinais dos objetos, textos e ícones, a biblioteca e o museu da infância hospedavam, sem dúvida, um tesouro de valor incalculável, em cujo contato ele sentia voltar ao que intuía como o paraíso perdido.

Era aquela uma memória de papel e de material, nebulosa e em mosaico, quase browniana – confessava o personagem ao final da laboriosa investigação –, mas essa aproximação das fontes de suas primeiras marcas culturais lhe havia posto talvez em situação para aproxima-lo do centro de seu Aleph – outra vez Eco próximo a Borges –, desde onde podia adivinhar, quiçá como em um sonho, não o infinito e distante mundo das esferas celestes, senão a “cartilha” de suas primordiais recordações, os códigos da caixa preta de sua obscura e opaca mente. Reaprendendo essa velha gramática, Yambo estaria em condições de voltar a conectar-se com seus pares, com sua linguagem, com sua cultura.

A partir da criação narrativa, Borges e Eco nos exemplificam bem como os textos, ícones e objetos são contêineres semânticos “semióforos”, isto é, portadores de sinais, que podem ser recordados desde a cegueira sobrevinda ou decodificados mediante a suspeita devido a necessidade. Recorde-se que também Guillermo de Baskerville mostrava

a seu discípulo Adso, no “Em Nome da Rosa”, as marcas para investigar por abdução lógica as tramas criminais que aconteceram na misteriosa abadia de Melk. A narratividade, companheira inseparável da hermenêutica, cumpre aqui uma função pragmática, a de ser reveladora de toda uma semiologia associada à investigação da cultura material, e a de contribuir para a educação histórica dos leitores, que aprendem com ela que os objetos e suas representações não são autônomos e atemporais, mas, sim, produções culturais que falam de nossas tradições e de nossos modos de pensar e de sentir, e também de nossa memória individual e coletiva.

Se a reconstrução da memória ocorre mediante uma semiose, apoiada na etnografia, a história, a antropologia e a semântica, como aconselhava Roland Barthes para situar a leitura dos signos no seio da vida social (BARTHES, 2002, p. 20), a cultura material – a que oferecem as exposições e centros de memória da educação – não será somente um campo intelectual interdisciplinar que nos permite conhecer o sentido da cultura a partir dos registros empíricos, mas sim oferecerá uma via para estimular de forma intuitiva a aproximação dos sujeitos com sua história e a história dos outros.

### **Cultura escolar, hermenêutica e educação histórica**

A ideia sugerida anteriormente remete a uma dimensão pedagógica de grande alcance porque favorece o uso da cultura escolar para a auto anamnese – auto recordação –, o acesso à genealogia dos processos formativos, a

percepção dos modos de sociabilidade que formam a base de nossa identidade narrativa e o conhecimento dos valores, conteúdos e métodos transmitidos na infância a todos os pares de uma mesma geração, padrões que formaram em grande medida nossos modos de comunicação intersubjetiva e de relação com o mundo da vida e com a cultura. Por acréscimo, essa nova sensibilidade histórica também permite que nos aproximemos ao mundo das diferenças geracionais, de gênero, sociais, definitivamente, sempre culturais. A aproximação empírica e hermenêutica à cultura material comporta, pois, consequências educativas. Ela pode constituir-se em uma via direcionada a alcançar o que temos chamado de educação histórica dos sujeitos e dos coletivos.

Sabemos quem somos e, seguramente, também para onde vamos porque podemos recordar. Borges sabe bem quem é porque desde a cegueira recorda. Yambo, ao contrário, tem que encontrar-se a si mesmo de novo porque sua identidade narrativa se rompeu ao perder a memória. Construimos essa identidade, que se transforma em tradição, escrevendo e apagando, como nas brincadeiras na areia, os conteúdos da memória. Talvez porque, depois do apagar, pode-se voltar a escrever. O personagem do relato de Eco se abre de novo à escrita e conseqüentemente também ao registro do escrito, isto é, a reescritura de sua memória. Sem memória não é possível, não há cultura, nem a mesma vida. Educar na memória, no uso crítico da tradição, é sem dúvida uma estratégia básica de sobrevivência, de sustentabilidade cultural, dos indivíduos e da civilização. Os organizadores das primeiras Exposições Universais eram conscientes de

que fundavam modernidades, mas também estabeleciam os registros de uma memória. As modernidades abandonadas nos condutos dos objetos em desuso eram em realidade o substrato material da tradição.

Entre os jogos de escrita e arquivamento, salvamos sempre os bens que consideramos inalienáveis (que não podem ser transferidos a outro), que passam a constituir nosso patrimônio cultural. Isto não foi sempre assim. Os estruturalismos de pós-guerra não só induziram a morte do sujeito e do homem, mas também, prisioneiros de seu formalismo analítico, caíram em um profundo ahistoricismo e puseram em crise os valores da memória. Ao positivismo e aos porta-vozes do performativismo pós-moderno tampouco interessou a memória, ainda que a dinâmica da sociedade em rede tenha sido acompanhada pelo renascimento das identidades culturais que reclamam, às vezes a partir de fundamentalismos, farto de radicais e irracionais, o poder da memória esquecida, como tem enfatizado bem Manuel Castells (CASTELLS, 1999, II). Isso está conduzindo a uma necessária e urgente valorização da cultura histórica das sociedades e a sua exibição pública no marco das estratégias adaptadas para salvar o patrimônio material e imaterial das comunidades e para colocá-lo a serviço da formação dos cidadãos.

No que diz respeito à educação, cada vez se tem mais a convicção de que o futuro da escola deve ser buscado na abertura e criação, porque o porvir não deve ser esperado, mas sim inventado. Também se considera que essa função proativa da nova educação deva escrever-se e argumentar-



se desde a memória, isto é, desde a cultura. O patrimônio escolar é um bem para ser exposto publicamente e para ser visto por todos. Construir e comunicar os valores da memória é certamente uma responsabilidade pública, mas também constitui neste momento uma tarefa na qual os acadêmicos devem desempenhar uma importante função.

Na educação, há alguns anos, se tem realizado um amplo movimento a favor da museografia da escola, dos estudos históricos sobre determinadas épocas e experiências educativas (muitas deles de caráter local, não universal) e da recuperação e exposição dos restos etnológicos recuperados. Esses programas, além dos efeitos que têm como ações extensivas de democracia cultural, criam um imaginário sobre o passado que estrutura a tradição pedagógica dos círculos sobre os quais eles se projetam sob representações de alto poder pregnante. É importante destacar, em relação ao indicado anteriormente, que essas realizações, que são expressões de uma *Bildung*<sup>84</sup> compartilhada no passado, sejam igualmente demonstradas consensualmente, não só por grupos de poder e influência, mas por representantes das três culturas que interagem na invenção e gestão da cultura escolar: os práticos, os acadêmicos e os políticos. Só assim a cultura escolar, e dentro dela a material, que é a que está dotada de um nível mais amplo de visibilidade, pode responder a estratégias verdadeiramente públicas, promover uma hermenêutica pluralista e contribuir para educação histórica da cidadania.

---

84 NT.: Formação; formação cultural – termo proveniente do alemão (*Bildung*).

## Referências

BARTHES, Roland. *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal, 2005.

BURKE, Peter. *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.

CASTTELLS, Manuel. *La era de la información*. Madrid: Alianza, 1999.

COSTA RICO, Antón. El ajuar de la escuela. In.: ESCOLANO, Agustín (Dir). *Historia ilustrada de la escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006. p. 197-218.

ECO, Umberto. Prólogo a *El discurso histórico* de J. LOZANO. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 2000.

ECO, Umberto. *La misteriosa llama de la reina Loana*. Barcelona: Lumen, 2005.

ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.). *La cultura material de la escuela*. Berlanga: CEINCE, 2007.

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1991.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, indicios: Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa, 1994.

GINZBURG, Carlo. *Ojazos de madera: Nueve reflexiones sobre la distancia*. Barcelona: Península, 2000.

GUEREÑA, Jean Louis. *Galdós en la Exposición Universal*

de París de 1867. In: *Actas del tercer Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*. Calbildo Insular de Gran Canaria, 1989. p. 37-52.

GUEREÑA, Jean Louis. La Sección Española en la Exposición Universal de 1867. In.: KOHKER, Florent (ed.). *Stéréotypes Culturels et Constructions Identitaires*. Tours: Presses Universitaires, 2007. p. 33-49.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. “When in Doubt Preserve”: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *History of Education*, n. 30, 2001, p. 17-127.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. (ed.) *Materialities of Schooling*. Oxford: Symposium Books, 2005.

LAWN, Martin. *Modelling the future: Exhibitions and the Materiality of Education*. Oxford: Symposium Books, 2009.

LOZANO, Jorge. *El discurso histórico*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

MANGUEL, Alberto. *Leer imágenes*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

ORELLANA, Juan. *La Exposición Universal de París en 1867*. Barcelona: Librería de Manero, 1867.

PLUM, Willians. *Les expositions universelles au XXe siècle, spectacles du changement socio-culturel*. Bonn: Friedrich Eber, 1977.

SACCHETTO, Pier Paolo. *El objeto informador*. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje. Barcelona: Gedisa, 1986.

TANIZAKI, Jun'ichirō. *El elogio de la sombra*. Madrid: Ediciones Siruela, 2003.

VALLÍN, Asciclo F. *La Instrucción Popular en Europa*. Rectificación del Mapa de Mr. Manier. Madrid: Imprenta Aribau, 1878.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma Pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In.: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. (org.). *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 107-116

WHITE, Hayn. *El contenido de la forma*. Narrativa, discurso y representación histórica. Barcelona: Paidós, 1992.

### **Na tradução**

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. *Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

# Objetos de Utilidade Prática para o Ensino Elementar: museus pedagógicos e escolares em debate<sup>85</sup>

Vera Lucia Gaspar da Silva  
Gizele de Souza

## Introdução

A constituição da escola primária pode ser investigada e compreendida por diferentes vias: a composição material é uma delas. Já temos acumulado uma significativa produção na área que permite afirmar que, ainda que se tenha difundido uma proposta de escola de caráter comum em itens como organização administrativa, formação de professores e conteúdos curriculares, a operacionalização dos projetos dá-lhes constituição material diferente, particularmente em função do público a que se destina (VEIGA, 2015). Ainda que este seja um indicativo já aceito, as diferentes composições materiais das escolas continuam merecendo atenção. Intentamos aqui centrarmo-nos nos “objetos de utilidade prática para o ensino elementar” que chegam nas ou passam a compor as escolas através dos Museus Pedagógicos e Escolares, os quais têm nas

---

85 Este texto foi originalmente apresentado no IV Seminário Internacional de Cultura Material e Patrimônio de Ciência e Tecnologia, 2016, Rio de Janeiro e publicado em Anais do IV Seminário Internacional de Cultura Material e Patrimônio de Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2016. p. 259-278.

Exposições Universais um forte vetor de difusão. Nossa aposta é de que o aprofundamento das análises nesta direção ajude na compreensão sobre o uso e a popularização de artefatos tecnológicos que integram o repertório material da escola brasileira, do final dos mil e oitocentos e anos iniciais dos mil e novecentos, dedicada à infância.

Como base empírica recorre-se, principalmente, a artigos de imprensa periódica brasileira, com vistas a dar inteligibilidade aos debates e representações (CHARTIER, 2002) sobre a provisão material, bem como sobre os próprios sentidos atribuídos aos museus como espaços de educabilidade. Lança-se mão, também, de parte da produção dedicada à área, que tem revelado dados fundamentais para compor este quadro.

Este texto está organizado em quatro itens. Iniciamos discutindo a obrigatoriedade escolar e a sincronia desse movimento ao desenvolvimento da indústria. Na sequência articula-se um conjunto de informações e reflexões sobre as Exposições Universais e a presença em seu interior de propostas e materiais para compor os Museus Pedagógicos e Escolares, a partir dos quais um conjunto de objetos de utilidade prática para o ensino elementar é recomendado. Trata-se de um conjunto de objetos que portam tecnologias que serão agregadas às escolas e nelas se farão úteis.

## **Da obrigatoriedade escolar x desenvolvimento da indústria**

As leis de obrigatoriedade escolar, articuladas ao desenvolvimento da indústria que começa a produzir em

larga escala, fazem surgir um mercado bastante atraente e promissor. Elemento da vida social quase naturalizado ao longo dos anos, o acesso e a frequência escolar são processos que se constituem em meio a grandes e longos debates e que alteram significativamente a vida das famílias e das crianças. No Brasil,

O primeiro registro a que se teve acesso data de 1823, quando ficou determinada pela Carta Constitucional de 11 de dezembro<sup>86</sup> (Art. 179, item XXXII) [...] a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. Este “invento social<sup>87</sup>” vai implicar a instalação de uma instituição social balizadora, que filtra, nivela, agrega, integra ou exclui, instigando novas funções sociais que supõem novas demandas materiais (SILVA; VALLE, 2013, p. 303).

A instalação desse “invento social” se dá em quadros de disputas e tensões. Para António Nóvoa, a escola se torna um

[...] componente essencial do Estado-nação e de um ideal de sociedade produzido e difundido, sistematicamente, por uma série de atores e agências. Ele não é fruto do acaso ou de um processo imprevisível. Ao contrário, é o resultado da conjugação de vários esforços, conduzidos por intelectuais, homens de Estado e educadores (NÓVOA, 2006, p. 197)<sup>88</sup>.

No caso brasileiro temos no Quadro 1, a seguir, o

---

86 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 29 set. 2016.

87 Do original: Apropriamo-nos aqui da expressão utilizada por José Gimeno Sacristán (*A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Trad.: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001).

88 Tradução livre. No original “[...] composante essentielle de l’État-nation et d’un idéal de société qui a été produit et diffusé, systématiquement, par toute une série d’acteurs et d’agences. Elle n’est pas le fruit du hasard ou d’un processus imprévisible. Bien au contraire, elle est le résultat de la conjugaison de plusieurs efforts, menés par des intellectuels, des hommes d’État et des éducateurs [...]” (NÓVOA, 2006, p. 197).

registro da aprovação das leis de obrigatoriedade escolar, as quais, além de reorganizar a vida social da infância e de suas famílias (ainda que isto se dê de forma lenta e gradativa), fazem surgir um comércio cada vez mais promissor e agressivo de consumo de construções e artefatos escolares.

**Quadro 1: Leis de Obrigatoriedade Escolar no Brasil**

Província	Ano de Aprovação da Lei
Minas Gerais	1828 (em Mariana) e 1835 na Província e Minas Gerais
Goiás	1835
Ceará	1837
Piauí	1845
Rio de Janeiro	1849 no Município neutro da Corte e no RJ em 1854
Grão Pará	1851
Paraná	1854
Maranhão	1854
Pernambuco	1855
Amazonas	1858
Sergipe	1858
Paraíba	1860
Rio Grande do Sul	1871
Espirito Santo	1873
Santa Catarina	1874
São Paulo	1874
Alagoas	1876
Mato Grosso	1880
Bahia	1889 <sup>89</sup>
Rio Grande do Norte	1916

Fonte: Organizado pelas autoras com base em dados publicados no livro "Obrigatoriedade Escolar no Brasil" (VIDAL; SÁ; GASPARG DA SILVA, 2013).

89 Dado localizado na dissertação de Mestrado, apresentada ao de Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia por Shirley Alves da Silva Vinagre, no ano de 2014, com o título "A Obrigatoriedade Escolar na Bahia (1870-1899)". Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/1105151510.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.



A instalação dessa instituição, a escola, pressupõe o uso de tecnologias e o ensino dos modos de operá-las. Para a instalação de escolas serão criados projetos e normativas, prescrevendo “modos e formas” de instalar, apoiados, em geral, em preceitos higienistas e sanitaristas e defendidos como elementos capazes de sintonizar ao progresso.

A educação escolarizada passa rapidamente a integrar o cardápio dos itens considerados de capital importância, cada vez mais comuns nos rankings das nações. Com apoio em reflexão de Diana Gonçalves Vidal (2009), destacaríamos aqui o papel singular de duas ciências que oferecerão ferramentas para aferir, produzir dados e interpretá-los, a estatística e a educação comparada, usadas “como estratégia de convencimento utilizada pelo discurso político do final do oitocentos” (VIDAL, 2009, p. 41). É interessante ver o quanto a estatística escolar vai ampliando seus itens quantificáveis: inicia com os sujeitos escolares e vai acolhendo, ao longo dos anos, um conjunto de itens materiais (prédios, mobiliários, material didático). Essas formas de aferição, de aperfeiçoamento dos processos educativos e promessas de alcance do progresso se materializam em um conjunto de artefatos que ganharão as vitrines das Exposições Universais. “[...] como a modernidade educativa foi sendo reinventada, a partir de um signo de progresso que associava desenvolvimento científico e educativo à ampliação material da escola”. (VIDAL, 2009, p. 43). A racionalidade do projeto educativo prevê itens como: formação específica para os docentes e em lugares especialmente destinados para tal (a Escola Normal); organização de um aparato jurídico de

imposição da matrícula e, mais tarde, da frequência escolar; organização da oferta com a construção de prédios; aquisição de um conjunto de artefatos materiais necessários ao fazer docente. As Exposições Universais, vitrines dos produtos industrializados que cada vez mais se integram ao cotidiano, perceberam logo o filão e criaram espaços especialmente dedicados à apresentação e comercialização de um conjunto de objetos para as escolas.

### **Das Exposições Universais ou “grande bazar da indústria humana”<sup>90</sup>**

Segundo Moysés Kuhlmann Jr., a partir da Exposição Universal de Paris de 1855 já se identificam entre os produtos expostos itens como:

[...] móveis e livros didáticos no grupo das indústrias relacionadas à ciência e ao ensino. Mas foi em 1862 que o tema passou a ganhar um relevo específico. Desde então, a educação obteve cada vez mais destaque, chegando a ocupar espaços privilegiados nessas mostras, obtendo, em algumas delas, o prestígio de ser posta como o primeiro grupo na ordem de classificação. (KUHLMANN JR., 2001, p. 30-31, *grifo nosso*).

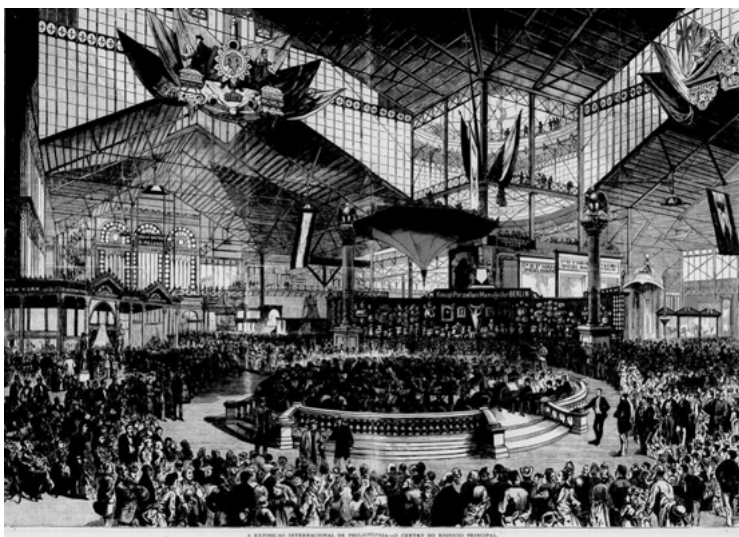
A constatação de Moysés Kuhlmann sobre o destaque dado a partir de 1862 para a temática educacional se ancora no extenso relatório do conselheiro Carvalho Moreira – documento que produziu na condição de presidente da comissão brasileira para a Exposição de Londres – no qual expõe o ineditismo desse “curso industrial” de 1862.

---

90 Essa expressão consta em matéria publicada sobre a Exposição de Londres (1851) no jornal *O Farol*. Caxias, 27 de setembro de 1851, ano II, n. 74, p. 4.

Nas palavras de Moreira o ineditismo foi marcado pela “aparição em corpo dos objetos destinados ao ensino entre os produtos da indústria” (MOREIRA, 1864, p. 3)<sup>91</sup>. Carlos Moreira nos informa, ainda, que em Exposições anteriores já se visualizava a presença de livros de ensino, porém compreendia que a presença dos livros era “mais para significar um melhoramento qualquer na arte tipográfica e os primores de encadernação, do que a sua aptidão para os fins a que se destinavam” (MOREIRA, 1864, p. 3).

**Figura 1: Gravura do ambiente interno do Edifício Central da Exposição de Filadélfia (1878)**



Fonte: O Novo Mundo. New-York/Rio de Janeiro, 24 de junho de 1876, n. 69, p. 194-195.

As Exposições Universais, ou nas palavras do então conselheiro Carvalho Moreira, o “concurso industrial”, simbolizam o que se pode encontrar de consenso na

91 Esse relatório foi transcrito e publicado no Jornal Diário do Rio de Janeiro, em vários dias no decorrer de março de 1864. O fragmento aqui exposto encontra-se publicado no dia 25 de março de 1864, ano XLIV, n. 83.

literatura da área que trata do tema, como as “vitrines da modernidade” e “palcos do progresso” e condensariam, nos produtos expostos, o estado de avanço das nações, o desenvolvimento tecnológico e a construção do gosto (ou consumo) moderno. Vale a pena retomar uma passagem<sup>92</sup> com a qual Sandra Pesavento abre seu livro “Exposições Universais: Espetáculos da Modernidade do Século XIX”.

Com que espírito é preciso visitar a Exposição? É preciso vê-la com o mesmo espírito que presidiu a sua organização: é preciso vê-la para se instruir e para se divertir. Ela é para todo mundo, para todas as idades, para os sábios, assim como para os menos instruídos, uma incomparável ‘lição de coisas’. O industrial aí encontra os modelos dos quais ele saberá aproveitar. O simples passante aí toma uma ideia geral e suficiente das maravilhas, sempre em progresso, da indústria moderna. Um pode aí encontrar o caminho da fortuna, pelo estudo dos processos aperfeiçoados de fabricação; outro aí encontra, com os objetos usuais colocados sob seus olhos, a satisfação econômica do seu gosto. (*apud* PESAVENTO, 1997, p. 13).

Inserindo-se como tema e item das exposições a educação se consagra também como expressão do progresso tecnológico. Vale a pena visualizar o quadro abaixo (Quadro 2) que apresenta uma cronologia das Exposições Internacionais. Iniciativas locais, ainda que tenham sido uma espécie de embrião desse tipo de evento, anteriores a 1851 e posteriores a 1922, não foram aqui computadas. Entendemos que é o ciclo abaixo o que tem merecido atenção quanto ao tema de que nos ocupamos aqui. Vejamos:

92 Texto retirado do Guide Bleu du Figaro et du Petit Journal. Paris. Exposition de 1889, p. 5. *In.*: PESAVENTO, Sandra Jathay. *Exposições Universais: Espetáculos da modernidade do Século XIX*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997, p. 13.

**Quadro 2: Exposições Internacionais**

Ano	Cidade	País
1851	Londres	Inglaterra
1855	Paris	França
1862	Londres	Inglaterra
1865	Porto	Portugal
1867	Paris	França
1873	Viena	Áustria
1876	Filadélfia	Estados Unidos
1878	Paris	França
1879	Sidney	Austrália
1880	Melbourne	Austrália
1882	Buenos Aires	Argentina
1883	Antuérpia	Bélgica
1884	Nova Orléans	Estados Unidos
1888	Barcelona	Espanha
1889	Paris	França
1893	Chicago	Estados Unidos
1897	Bruxelas	Bélgica
1900	Paris	França
1904	Luisiana	Estados Unidos
1906	Milão	Itália
1910	Bruxelas	Bélgica
1915	S. Francisco	Estados Unidos
1922	Rio de Janeiro	Brasil

Fonte: Organizado pelas autoras com base em Kuhlmann Júnior, 2001, p. 10, e demais fontes bibliográficas e jornais, como: O Publicador. Exposição Industrial, 22 maio 1866, ano V, n. 1109, p. 3-4.

A circulação e regularidade das Exposições atestam sua aceitação e indiciam sobre investimentos que os países fizeram para se colocarem no lugar de portadores de grandes novidades, seja por sediá-las, seja por nelas expor produtos. Os jornais de circulação à época das Exposições Universais teciam seus posicionamentos acerca da função

e visibilidade desses grandes eventos. Afirmava-se em matéria da imprensa nos anos sessenta do século XIX que “a exposição é um dos meios de progresso reconhecido pelas nações” consideradas “cultas” (PUBLICADOR, 1866, p. 3) e que a história dessas Exposições seria “brilhante, não só pela ideia grandiosa que encerra, como pelo seu sempre crescente desenvolvimento” (PUBLICADOR, 1866, p. 3). Representações (CHARTIER, 2002) distintas circulavam nos jornais sobre estes eventos internacionais. “O Farol”, ao se referir à Exposição de Londres de 1851, a caracterizou como um “grande bazar da indústria humana, prova patente do poder dos homens aplicados ao trabalho” (FAROL, 1851, p. 4). De modo contrário, no “Periódico dos Pobres” há uma crítica à Exposição de Londres e, em linguagem irônica, se manifestam sobre o que se poderia ali encontrar:

Meia dúzia de tinteiros de Braga. Um chapéu de pavorosas dimensões, que tem andado em exposição por espaço de seis anos na cabeça de um exército português. Meia dúzia de casacas de Penafiel. Ora em Londres hão de estranhar que as pudéssemos dispensar... Todas essas coisas, por certo hão de maravilhar, e deixar com cara de parvos todos os altivos bretões, etc... (PERIÓDICO, 1851, não paginado).<sup>93</sup>

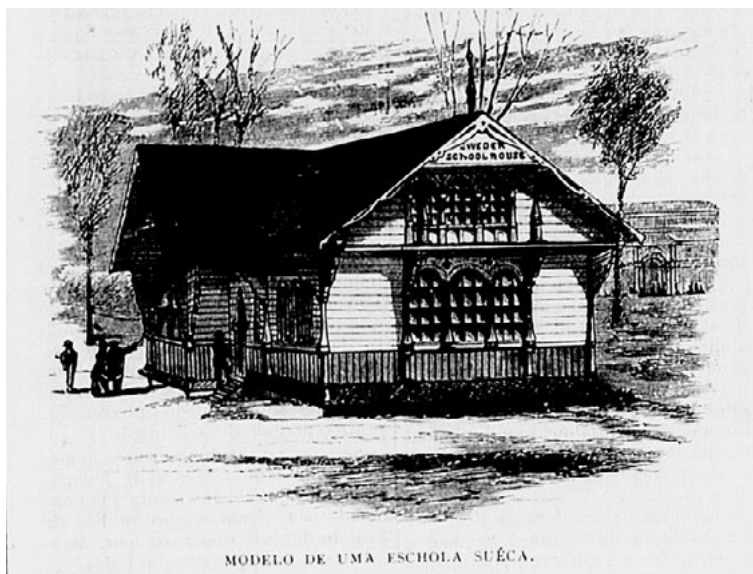
Mas, nesses eventos, não só os correspondentes de jornais e revistas se faziam presentes, os espaços dedicados à educação eram frequentados por professores das localidades próximas e por visitantes “comuns”. O público alvo era formado por inspetores e autoridades do ensino que, vindos

---

93 A matéria é assinada pelas iniciais N. do P. e faz menção que as observações foram extraídas do jornal “Nacional do Porto”.

de diferentes partes do mundo, encontrariam novidades em termos de artefatos e métodos e os disseminariam com a compra ou adoção das ideias em seus lugares de origem. Na imagem a seguir (Figura 2), por exemplo, consta a divulgação de gravura, publicada em um periódico ilustrado em 1878, que apresenta um modelo de escola sueca que fora erigido, no setor dos edifícios especiais no Jardim Fairmount, na Exposição Internacional da Filadélfia, em 1878.

**Figura 2: Gravura de modelo de uma escola sueca na Exposição da Filadélfia (1878)**



Fonte: "O Novo Mundo". New-York/Rio de Janeiro, agosto 1876, p. 232.

O periódico "O Novo Mundo" informa que essa divulgação se deve ao fato de a Suécia ser compreendida, naquele momento, como o "país da Europa em que se acha mais desenvolvido o sistema de educação primária" (O NOVO MUNDO, 1876, p. 233), ao ponto de, segundo as palavras do

impresso, na Exposição de Viena (1873) a Suécia ter edificado “casas de escola que custaram 6.000 coroas” e a que “existe em Filadélfia custou 25.000 coroas e o edifício, apesar de simples, é um dos atrativos da Exposição” (O NOVO MUNDO, 1876, p. 233, *grifo nosso*).

Como exposto, dentre os artefatos industriais, o repertório relativo ao universo da educação também compareceu com destaque em algumas Exposições Internacionais. Podemos também agregar, entre as novidades, os Museus Pedagógicos e Escolares, como veremos a seguir.

## **Dos Museus Pedagógicos e Museus Escolares**

Ainda que em um primeiro olhar se possa entendê-los como sinônimos e muitas vezes, de fato, se encontra tal recorrência em parte da literatura, entendemos ser oportuno demarcar aqui algumas diferenças entre museus pedagógicos e museus escolares. Marília Petry e Vera Gaspar da Silva (2013), localizaram informações que ajudam a situar o leitor. Referindo-se aos museus com funções escolares as autoras indicam:

Numa ligeira incursão por parte da literatura educacional do final do século 19 e início do século 20, pode-se distingui-los da seguinte maneira: o primeiro - escolar -, alojado dentro das instituições educativas, deveria servir a professores e a alunos para a realização de estudos pautados no concreto, isto é, agregar um conjunto de objetos para tornar a aprendizagem intuitiva. O segundo - pedagógico - caracteriza-se como um centro de formação para professores, onde seriam desenvolvidos, testados, apresentados e difundidos novos métodos,



mobiliários e instrumentos didáticos. A distinção entre estes termos pode ser encontrada num conjunto importante de textos da literatura pedagógica, como no dicionário dirigido por Buisson (1887, 1911), no editado por Monroe (1926), no texto de Frazão, que compõe as atas do Congresso de Instrução Pública (1884 *apud* Vidal, 1999) e no artigo de Lemos (1923).<sup>94</sup> (PETRY; GASPARD DA SILVA, 2013, p. 82).

Se os museus escolares se colocam como recurso didático para a atividade pedagógica, os pedagógicos seriam centros de formação por onde circulariam “novidades pedagógicas”, subsídios teóricos para o aperfeiçoamento do professorado – o que, como exemplo, poderia acontecer através de conferências ou de publicações específicas e, o que mais nos interessa aqui, funcionariam como importante canal de difusão de produtos a serem consumidos por este grande público em franca expansão – o público escolar.

Tanto os Museus Pedagógicos como os Escolares tiveram nas Exposições Universais espaços modelares de inspiração e os produtos ali expostos e comercializados prometiam aliar quem os tinha à modernidade tão almejada na virada de século XIX e início do XX. Como vitrine singular a favor da indústria, as Exposições Universais ganham projeção,

94 Nota do original. “No desejo de facilitar o acesso optamos por transcrever as referências completas: BUISSON, Ferdinand. *Musées scolaires*. In: BUISSON, Ferdinand (directeur). *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette, 1887, p. 1991-1993. BUISSON, Ferdinand. *Musées scolaires*. In: BUISSON, Ferdinand (directeur). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, v. 2, 1911, p. 1376-1378. MONROE, Paul. *Museums educational & museums school*. In: MONROE, Paul. *A cyclopedia of education*. New York: The Macmillan Company, v. 4, 1926. p. 336-341. Frazão *apud* VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século 19. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 107-116. LEMOS, Álvaro Viana de. Centro de cultura para professores: bibliotecas e museus. In: *Revista Escolar*, v. 3, n. 4, p. 97-105, 1923”.

investimentos de grande monta e setorizam a comercialização de produtos, incluindo aqueles destinados à escola de massas. Se no Quadro 2, apresentado anteriormente, foi possível visualizar um percurso cronológico das Exposições Universais, o que segue (Quadro 3) registra a criação de Museus Pedagógicos em diferentes países. Interessamos realçar a sincronia entre os dois movimentos Exposições Universais e Museus Pedagógicos, ambos iniciando em 1851, um em Londres/Inglaterra, outro em Stuttgart/Alemanha, emergindo em berços do mundo industrial.

**Quadro 3 - Relação dos Museus Pedagógicos criados entre 1850-1906**

Lugar	Nación	Año	Lugar	Nación	Año
Stuttgart	Alemania	1851	Gotha	Alemania	1889
Hambourg	Alemania	1855	Monevideo	Uruguay	1889
Toronto	Canadá	1857	Bozen	Austria-Hungria	1889
Londres	Inglaterra	1857	Praga	Austria-Hungria	1890
Saint-Petersbourg	Rusia	1864	Kiel	Alemania	1890
Leipzig	Alemania	1865	Breslan	Alemania	1891
Viena	Austria-Hungria	1872	Hildesheim	Inglaterra	1891
Roma	Italia	1874	Londres	Inglaterra	1892
Zürich	Suiza	1875	Wofenbüttel	Alemania	1892
Munich	Alemania	1875	Hanovre	Alemania	1892
Berlin	Alemania	1875	Bamberg	Alemania	1896
Donauwoerth	Alemania	1876	Posen	Alemania	1897
Berlin	Alemania	1877	Rixdorf	Alemania	1897
Magdebourg	Alemania	1877	Hambourg	Alemania	1897
Budapest	Austria-Hungria	1877	Laibach	Austria-Hungria	1898
Amsterdam	Holanda	1877	Belgrado	Yugoslavia	1898
Tokio	Japón	1878	New York	EE.UU.	1900
Berna	Suiza	1878	Oldembourg	Alemania	1900
Paris	Francia	1879	Frncfort-sur-le-Mein	Alemania	1900
Bruselas	Bélgica	1880	Cologne	Alemania	1901
Palermo	Italia	1880	Agram	Austria-Hungria	1901

Regensbourg	Alemania	1880	Lausanne	Suíza	1901
Washington	EE.UU.	1881	Christiania	Noruega	1901
Genes	Italia	1881	Brême	Alemania	1902
Koenigsberg	Alemania	1881	Viena	Áustria-Hungria	1903
Augsbourg	Alemania	1882	Kolberg	Alemania	1904
Graz	Áustria-Hungria	1882	Stade	Alemania	1904
Rio de Janeiro	Brasil	1883	Straubing	Alemania	1904
Lisboa	Portugal	1883	Dresde	Alemania	1904
Madrid	Espanha	1884	Danzig	Alemania	1904
Fribourg	Suíza	1884	Sofia	Bulgaria	1905
Copenhague	Dinamarca	1887	Atenas	Grecia	1905
Neuchâtel	Suíza	1887	Lucerne	Suíza	1905
Aarhus	Dinamarca	1887	Saint-Louis	EE.UU.	1905
Buenos Aires	Argentina	1888	Gleiwitz	Alemania	1905
Innsbruck	Áustria-Hungria	1888	Postdam	Alemania	1905
Rostock	Alemania	1888	Dresde	Alemania	1905
Jena	Alemania	1889	Wurzbourg	Alemania	1905

Fonte: Ángel García del Dujo, Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): teoría educativa y desarrollo histórico. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1985, p. 179-181). (Datos de Max Hübner. Die ausländischen Schulmussen. Alemania: Breslan, 1906, recogido por M. Pellisson, Musées Pédagogiques, en F. Buisson, Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction Primaire. Paris: Librairie Hachette et C<sup>e</sup>, 1911, p. 1367-1376.). *apud*. MUNAKATA, Kazumi; BRAGHINI, Katya M. Z.<sup>95</sup>, p. 3-4, 2014.

Este Quadro 3, localizado em recente texto de Kazumi Munakata e Katya Braghini (2014, p. 2-4) retrata a profusão da ideia e a força política e comercial que a impulsiona<sup>96</sup>. Os autores indicam, com base nos dados apresentados, que

[...] entre 1851 e 1905 criaram-se mais de 70 museus pedagógicos pelo mundo, abrangendo regiões e países não apenas da Europa e da América do Norte, mas também Japão (1878), Brasil (1883), Argentina (1888) ou Uruguai (1889). Essa rápida e ampla circulação da proposta desse equipamento pedagógico e sua apropriação pelas instituições

95 Agradecemos a Katya M. Z. Braghini o acesso a esse texto. O quadro foi por nós reorganizado para efeitos de visualização, mantendo o conteúdo registrado por Munakata e Braghini.

96 Os autores se valem dessa proliferação para advogar a favor da abordagem da

educacionais dessas localidades inviabiliza qualificar esse processo como “influência” e “transplante” de ideários do “centro” para “periferia”, sendo mais apropriada a abordagem da história transnacional. (MUNAKATA; BRAGHINI, 2014, p. 1).

Para Martin Lawn (2013), a presença dos Museus Escolares está conectada com a entrada em cena do ensino pelas lições de coisas. Segundo o autor, a forma de compor esses museus, para o caso da Inglaterra, era diversificada, mas, em todo caso, havia a necessidade de organização de um espaço no qual se pudessem armazenar os materiais recolhidos, garimpados, comprados ou ganhos. Uma das formas de se compor os museus seria pela ajuda de empresas que disponibilizariam amostras grátis de seus produtos.

### **Objetos de utilidade prática para o ensino elementar e tecnologias que portam**

Como temos reiterado, o alargamento do acesso das crianças à escola provocado, em grande parte, pela aprovação das leis de obrigatoriedade escolar, implicou a constituição de um aparato que materializaria os projetos de escolarização. Ainda que se observem diferenças no modo de operacionalizá-los, há similaridades que saltam aos olhos, como o estabelecimento da necessidade de locais especialmente destinados para esse fim, definição de horários, de conteúdos, de diretrizes para formação de professores e do aparato pedagógico como quadro-negro ou de ardósia, lousas, mapas, globos, penas entre outros.

---

história transnacional, nos termos operados por Gabriela Ossenbach e María del Mar del Pozo e indicam como publicação o artigo “Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda”. *Paedagogica Historica*, v. 47, n. 5, p. 581-582, oct. 2011.

Segundo Martin Lawn e Ian Grosvenor (2013) as escolas inglesas viveram inicialmente dentro de uma cultura do “fazer e emendar”<sup>97</sup> na qual a escola:

Sobreviveu sem um poder de compra significativo, encontrando deste modo soluções que não envolviam despesas, e assim conservou e reutilizou todos os materiais encontrados. Era uma economia de escambo, e, acima de tudo, isso simbolizava uma cultura, denominada em algumas regiões pela expressão ‘fazer e emendar’. Os professores representavam um tempo em que as pessoas resolviam seus problemas de trabalho criando as suas próprias soluções – uma abordagem artesã – e uma economia escolar que não tinha recursos financeiros significativos. (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 125 *apud* LAWN, 2013, p. 235).

Ainda seguindo na reflexão de Martin Lawn, na Inglaterra da virada do século XIX para o XX as “revistas que foram produzidas para os professores ofereciam soluções práticas para a falta de recursos[...]” (LAWN, 2013, p. 235). A industrialização de parte desses objetos surgia como solução e asseguraria, inclusive, a ampliação da rede de escolas. Grande parte dos objetos com essas funções materializaram progressos tecnológicos importantes que irão estabelecer um vínculo nada desprezível entre a escola, a indústria e a inovação tecnológica.

Divulgados e comercializados nas Exposições, os apetrechos materiais assumem uma “utilidade prática no ensino elementar” (O PAIZ/RJ, 1890, p. 3) que, além de apoiar a atividade pedagógica, também educam para o consumo de produtos industrializados. São ardósias,

---

97 Embora se tenha traduzido assim, no texto temos indicativos de que seria uma espécie de escambo.

penas, livros, quadros parietais, carteiras modernas, “mapas de todas as nações do globo, fotografias dos edifícios das principais escolas da Europa e América, esferas, instrumentos de química, física e astronomia, bustos, estampas, coisas naturais e artefatos humanos, figuras geométricas e trigonométricas, uma infinidade de pinturas a crayon, nanquim, aquarela e óleo[...]” (O PAIZ/RJ, 1890, p. 3). Um conjunto de objetos, que utilizados como “condutores de uma suposta modernidade” (SCHRIEWER, 2000), corroboram em um processo de debates acerca dos modelos de escolarização para a infância.

Um dos itens do aparato material que conformaria a escola é o mobiliário e, nele, as carteiras escolares se transformariam em ícones, objetos que sozinhos representam a escola. Mobiliário e carteiras escolares irão compor uma agenda de debates e integram catálogos de fabricantes que passam a circular nas exposições universais, nos jornais e periódicos.

Figura 3: Anúncio de escrivaninhas e bancos escolares em periódico em circulação no Brasil

**MANUAL DE OBJECTOS DE ESCHOLA,**  
Com mais de 400 illustraçoes.

Contém explicações sobre mais de 4.000 artigos de uso escolar. Illustra Apparelhos e Louças para demonstrar os exemplos, Livros, Quadros, Globos, Apparelhos para escholas infantis denominadas "Kindergarten"; Mappas, Artigos de exercícos gymnasticos, Jogos demonstrando objectos, em madeira, e Livros de Escrever — os melhores que existem.

**MOBILIAS MODERNAS E DE GOSTO PARA ESCHOLAS,**  
Escrevaninhas de \$4000 para cima, e em summa a que se usa em escholas.  
Remette-se para qualquer paiz mediante \$1.00 por exemplar.

**As Nossas Escrevaninhas d'Assembléa e Bancos**  
Combinam a patente de Mungger e a de Allen, denominada "De Assento de Operu."



São economicos tanto em preço como no espaço que occupam; são reforçados e singelos em construção; são feitos para tornal-os em "assento de reuniões" quando estiverem servindo de mesa de escripta e assento na eschola. Estão sendo muito apreciados. Quando estão fechados d'uma vez não occupam mais que 1 pé de largura, deixando assim bastante espaço para os exercícos gymnasticos, passagens, etc. etc.

Esta mobilia se adapta especialmente ao transporte. Está sendo muito usada em toda a America do Norte e vastajamente acreditada em varios paizes da America do Sul.

**J. W. SCHERMERHORN & CO., fabricantes.**  
14 Bond Street, New York.

Fonte: "O Novo Mundo". New York-Rio de Janeiro, 23 de abril de 1876, p. 162.

Parte significativa desse debate estará a cargo dos médicos higienistas que passam a analisar e prescrever modelos que evitariam problemas infantis que poderiam ser traduzidos como "doenças dos escolares" como lordose, escoliose e miopia. A esse respeito, por exemplo, a revista "Gazeta Médica" em 1878 apresenta uma extensa matéria sobre higiene escolar e afirma (com base nos estudos do oftalmologista Hermann Cohn), que a "deficiência de luz, e a

má disposição da mobília escolar eram as causas principais do desenvolvimento da miopia nas classes escolares” (GAZETA MÉDICA, 1878, p. 293).

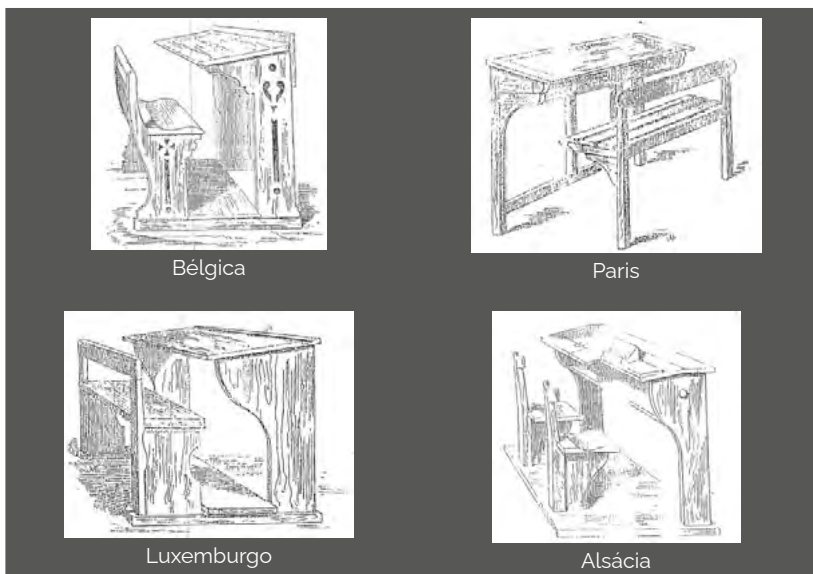
Nesse contexto de debates acerca das questões pedagógicas e do mobiliário escolar, é recorrente encontrarmos referências aos estudos e conferências de Monsieur Bagnaux<sup>98</sup>. Em conferência proferida aos professores delegados participantes da Exposição Universal de 1878, realizada em Paris, Monsieur Bagnaux apresenta modelos produzidos em diferentes países conforme ilustração abaixo. São objetos de utilidade prática para o ensino elementar que portam diferentes tecnologias e representariam, de alguma forma, o estágio de desenvolvimento industrial desses países para o setor. São diferentes formas de trabalhar a madeira com encaixes, articulações, apoio para os pés como forma de proteger da umidade e do frio, além de acomodar melhor o corpo das crianças, espaços para guardar os materiais e liberar a mesa que abrigaria livros e os suportes de escrita (lousas e cadernos, por exemplo), inscrição de símbolos como vemos no caso do modelo belga.

---

98 A conferência de M. de Bagnaux foi publicada em volume intitulado *Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne, en août 1878, aux instituteurs délégués*; Paris: Hachette et Delagrave, 2e édition. Para saber mais acesse *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2010/4 (v. 43). Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-4-page-123.htm#no3>. Acesso em: 07 set. 2016.



Figura 4: Modelos de carteiras escolares.



Fonte: DE BAGNAUX, J. Conférence sur le mobilier de classe, le matériel d'enseignement et les musées scolaires, faite aux instituteurs délégués à l'Exposition Universelle de 1878, p. 9.

Os Manuais Pedagógicos, elaborados para subsidiar a formação de professores e, em grande parte, adotados nas Escolas Normais, também trazem indicações dos materiais que deveriam compor as escolas e as salas de aulas. Considera-se uma fonte que amplia o leque de recursos interpretativos acerca da dimensão material sugerida (ou prescrita) às escolas e de seus usos. Acompanhando António Carlos Correia e Vivian Batista da Silva (2002, p. 13), entende-se que esses livros

[...] manifestam rituais das aulas ministradas junto aos normalistas e, principalmente, fazem circular determinados saberes, procedimentos e atividades que deverão ser reproduzidos pelos estudantes quando do exercício do magistério. Definem-se assim

regras tidas como ideais para se conduzir o ensino ou, em outras palavras, delimitam-se rituais ou ritos específicos da escola (SILVA, 2002, p. 3).

O “Curso Prático de Pedagogia: Destinado aos Alunos-Mestres das Escolas Normaes Primarias e aos Instituidores em Exercício”, de autoria do francês Jean Baptiste Daliguault (1811-1894), então diretor da escola de Alençon (França), publicado originalmente na França em 1851 pela editora parisiense Dezobry et E. Magdeleine, vai ter grande circulação sendo que no Brasil ganhará, ao menos, duas traduções (1856/Santa Catarina e 1865/Pernambuco). Nesse manual, o autor investe na apresentação de uma relação dos principais objetos que deveriam compor a mobília (é assim que aparece no original) de uma escola dirigida pelo “méthodo mixto ou simultâneo”. São eles:

- 1º Estrado... {mesa e cadeira do professor;
- 2º Carteiras {Tinteiros. Ardósias. Caixetas;
- 3º Indicador;
- 4º Campainha;
- 5º Porta-pennas;
- 6º Quadros pretos envernizados;
- 7º Quadros de leitura e outros;
- 8º Ponteiros dos repetidores;
- 9º Cabides;
- 10º Taboinha de sahida;
- 11º Armario;
- 12º Relogio;
- 13º Crucifixo;
- 14º Fogão;
- 15º Thermometro. (DALIGAULT, 1874, p. 49-50).

Temos aqui um conjunto de objetos de utilidade prática para o ensino elementar que expressam determinado desenvolvimento tecnológico, além de indicarem marcadores importantes e elementos da organização pedagógica. Sem o desenvolvimento de tecnologias que permitiram a fabricação em larga escala, não seria possível ter nas escolas, cujo número se alargava consideravelmente já neste período, essa diversidade de artefatos. Temos marcadores de tempo como campainha, ponteiros dos repetidores e relógios<sup>99</sup>. Também é possível localizar um indicativo de organização da sala de aula: o estrado sobre o qual o professor faria a exposição das lições com apoio dos Quadros pretos envernizados e Quadros de leitura e outros. Temos o indicativo da prática de leitura e da escrita representada pelos tinteiros e ardósias<sup>100</sup>. Aliás, no caso da leitura e da escrita a busca por invenções para melhorar o processo chega a elaborações engenhosas, como é o caso de uma máquina desenvolvida em finais do século XIX como relata Isabel Frade,

[...] uma máquina para alfabetizar buscando inovação em formato/aparelhos para melhorar o processo de ensino da leitura. Trata-se do Eletrodidascalo,

---

99 Sobre esse tema, Suzana Grimaldi Machado está desenvolvendo pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC (Curso de Mestrado), articulada ao Projeto de Pesquisa "Objetos em Viagem: Discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola em pirâmida em países ibero-americanos (1870 - 1920)" (CNPq / CAPES / FAPESC / UDESC).

100 Sobre esse tema, sugerimos a leitura do texto Isabel Cristina Alves da Silva Frade: "Materiais utilizados para ensinar a ler e escrever no Brasil: significados e pragmática" (1840-1960) (*In*: CASTELLANOS, Samuel Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Livro, Leitura e Leitor: Perspectiva histórica*. 1. ed. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016, p. 421-448). Nesse artigo a autora "problematiza formatos e modos de apresentação de materiais para o ensino das primeiras letras desde o final da década de 1830 até 1960, considerando os suportes (cartas, tabelas, tábuas, folhetos, livros, cartazes), sua possível pragmática, o modo de produção/reprodução (manuscrito, impresso) e a organização de suas páginas." (p. 422).

invenção de Isidoro Pinho com cilindros que se movem por atração magnética para operar combinações em montagens de frases e historietas. O aparelho teria sido testado perante Ruy Barbosa, tradutor e adaptador da obra Lições de Cousas, de Calkins (FRADE, 2016, p. 429).

Ainda segundo Isabel Frade, essa obra seria anunciada na “Revista de Ensino de Ouro Preto” de 28 de fevereiro de 1887, como forma de aplicação da eletricidade ao ensino. Aliás, a obra “Lições de Cousas” será um importante recurso para disseminação do método intuitivo que, segundo Vera Valdemarin, possibilitou colocar as crianças em contato com um modelo de sociedade, a sociedade capitalista.

[...] iniciando as lições sobre as formas com os objetos presentes no cotidiano das crianças, o programa de ensino progride até chegar a objetos industrializados ou elementos naturais, isto é, fabricados ou postos a serviço do homem. Nessa sequência de lições, é possível identificar a ênfase dada a um modelo social específico, qual seja, aquele pautado no trabalho industrial, portador de um modelo formativo que tem a racionalidade e a produção de objetos e mercadorias como seus valores prioritários (VALDEMARIN, 2004, p. 131).

Diante do exposto, nos cabe reafirmar a potencialidade das análises acerca da materialidade pedagógica e sua articulação entre os museus pedagógicos e escolares e as exposições internacionais, assim como com as feiras nacionais que foram realizadas no percurso de meados do século XIX e XX. Essas feiras, como indicado no texto, condensariam muitos dos avanços tecnológicos e os popularizariam. Ao mesmo tempo, nos interessa também indicar como caminho

investigativo e de análise de iniciativas de várias províncias brasileiras com relação ao provimento material das escolas e a criação de museus pedagógicos e escolares.

## Referências

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, p. 13-28, 2002.

DITTRICH, Klaus. As exposições mundiais como meios para a circulação transnacional de conhecimentos sobre o ensino primário durante a segunda metade do século 19. *Revista História da Educação*, v. 17, n. 41. set./dez., p. 213-234, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/36019>. Acesso em: 30 set. 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Materiais utilizados para ensinar a ler e escrever no Brasil: significados e pragmática (1840-1960). In: CASTELLANOS, Samuel Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Livro, Leitura e Leitor: Perspectiva histórica*. 1 ed. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, p. 421-448, 2016.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870-1920). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, p. 207-233, 2013. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2014.010>. Acesso em: 07 set. 2016.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da; MACHADO, Suzana Grimaldi. Leituras Recomendadas: Manuais Pedagógicos na formação de professores do Ensino Primário. In: CASTELLANOS, Samuel Velázquez;

CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Livro, Leitura e Leitor: Perspectiva histórica*. 1 ed. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016. p. 379-399.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade Escolar em Santa Catarina: Da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SA, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (org.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*. 1. ed. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso EdU-FMT, 2013. p. 303-319.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LAWN, Martin. Uma pedagogia para o público: o lugar de objetos, observação, produção mecânica e armários-museus. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 222-243, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013222/2541>. Acesso em: 27 ago. 2016.

MUNAKATA, Kazumi; BRAGHINI, Katya M. Z. Fontes para a história da educação dos sentidos, numa abordagem transnacional. In: Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 18, 2014, General Sarmiento. *Historia de la educación: usos del pasado y aportes a los debates educativos contemporáneos*. ANAIS... General Sarmiento: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2014. p. 1-11.

NÓVOA, António Manuel Sampaio da. *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne,*

France, Portugal) Des années 1860 aux années 1920. Thèse de Doctorat d'Histoire. Paris: Université Paris IV – Sorbonne – École Doctorale d'Histoire Moderne et Contemporaine – Centre d'Histoire du XIXe siècle, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jathay. *Exposições Universais: Espetáculos da modernidade do Século XIX*. São Paulo: Editora HUCITEC, 2007.

PETRY, Marília Gabriela; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Museu Escolar: Sentidos, propostas e projetos para a escola primária (Séculos 19 e 20). *Revista História da Educação* [Online]. Porto Alegre v. 17 n. 41, p. 79-101, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n41/06.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

SCHRIEWER, Jürgen. Estados-Modelo e Sociedades de Referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jürgen (ed.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: EDUCA, 2000. p. 103-120.

SOUZA, Gizele de. História da Educação Infantil no Brasil: lugares, propósitos e ações que conformaram o jardim de infância e a creche como espaços de educação das crianças. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vania Carvalho de. (org.). *História da Educação e da Assistência à Infância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011, v. 8, 2014. p. 245-272.

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. p. 163-189.

VALDEMIRIN, Vera T. *Estudando as lições de coisas: estudo sobre os fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Grieve. *Cultura material escolar no século*

XIX em Minas Gerais. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. ANAIS... I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000. p. 1-9.

VEIGA, Cynthia Greive. A materialidade das escolas nas primeiras décadas republicanas e desigualdades das condições de infância (Minas Gerais, 1906-1927). In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2015, Maringá. ANAIS... VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2015. p. 1-15.

VIDAL, Diana Gonçalves. Faces da obrigatoriedade escolar: lições do passado, desafios do presente. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SA, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (org.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso EdUFMT, 2013. p. 11-20.

VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler, MARIANO, Serioja (org.). *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 39-58.

VIDAL, Diana Gonçalves; SA, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (org.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso EdUFMT, 2013.

VINAGRE, Shirley Alves da Silva. A obrigatoriedade escolar na Bahia (1870-1899). Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, 2014. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/1105151510.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.



## Fontes

DE BAGNAUX, J (1879). *Conférence sur le mobilier de classe, le matériel d'enseignement et les musées scolaires, faite aux instituteurs delegues à l'Exposition Universerselle de 1878.*

DALIGAUULT, Jean Baptiste. *Curso Práctico de Pedagogia: Destinado aos Alunos- Mestres das Escolas Normaes Primarias e aos Instituidores em Exercício.* Traduzido por Joaquim Pires Machado Portella. 2. ed. (Melhorada pelo traductor e acompanhada da tradução de uma Lição de Mr. Dumouchel sobre Methodos). Rio de Janeiro: Livraria Popular de A. A. da Cruz Coutinho (Editor), 1874. (Coleção “Paulo Bourroul”, doada pela Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia de São Paulo para a Biblioteca da FEUSP).

DALIGUALT, Jean Baptiste. *Curso Pratico de Pedagogia.* Tradução de Franc de Paulicéia Marques de Carvalho. Desterro: Typografia Ribeiro & Caminha, 1870. Acervo: Biblioteca Central UFSC.

MOREIRA, Carvalho. Transcrição: A Exposição Internacional de Londres em 1862. Relatório do Sr. Conselheiro Carvalho Moreira, Presidente da Comissão Brasileira. *Diário do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro, 25 de março de 1864, ano XLIV, n. 83.

O FAROL. A Exposição. Caxias, 15 de setembro de 1851.

O FAROL. A Exposição. Caxias, 27 de setembro de 1851.

O NOVO MUNDO. A Exposição Internacional de Filadélfia. New-York/Rio de Janeiro, 24 de junho de 1876.

O NOVO MUNDO. A Exposição de Filadélfia. New-York/Rio de Janeiro, agosto 1876.

O PAIZ. A Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 15 de maio de 1890.

O PUBLICADOR. Exposição provincial. 22 de maio de 1866.

PERIÓDICO DOS POBRES. Uma crítica à Exposição de Londres. Rio de Janeiro, 27 de setembro de 1851.

# **Escola e Museu:** experiência sensível e didatismo como eixos comuns

**Heloisa Barbuy**

Pode-se dizer que o didatismo é um dos traços mais marcados da cultura do século XIX nas Américas como na Europa. Por uma conjuntura na qual podemos ver a confluência de diferentes caminhos trilhados no campo da ciência, da indústria e outros recortes possíveis, vemos o encontro do museu e da escola (aí incluído o museu na escola) como espaços em que se realizam vertentes de uma cultura de exposições, as últimas, configuradas como a linguagem por excelência do século XIX: a exibição material, demonstrativa e didática das coisas do mundo.

Para melhor compreendermos a configuração do museu no século XIX, que corresponde à cristalização de um modelo institucional que se torna internacional, é interessante examinarmos, ainda que brevemente, alguns precedentes como os gabinetes de curiosidades renascentistas<sup>101</sup> e os desenvolvimentos da história natural que são entendidos, hoje, como bases culturais para a implantação da instituição museu.

O caráter demonstrativo e o intuito didático das coleções e exposições de coisas encontra-se já presente naquele que é

---

101 Para uma síntese do tema, na perspectiva aqui em foco, ver Barbuy (2008).

considerado como o primeiro tratado existente sobre museus, de autoria do flamengo Samuel Quiccheberg (1565), tal como compreendido por Adalgisa Lugli (1983, p. 134-142), enquanto “breviário pedagógico (longa lista-catálogo de objetos e de imagens, com comentários, instruções, indicações práticas de grande interesse)”<sup>102</sup>, de organização “sistemática, com cinco classes”, um exemplo para a constituição de um “lugar circunscrito, quase um armário contendo os objetos mais raros, e imagens em pintura ou estampadas”. Da análise de Lugli (1998), Schnapper (1988, p. 10) sublinha que a idéia era apoiar-se na técnica da memória (*ars memoria*), que fornecia “princípios de classificação” para propor “o programa de um museu enciclopédico, que colocaria sob os olhos do espectador, em uma ordem didática, os objetos ou sua imagem” (SCHNAPPER, 1988, p. 10, *tradução nossa e grifo nosso*). Fica claro, então, o quanto a organização visual dos objetos expostos visava a uma compreensão intelectual das coisas. É o sentido expresso já na folha de rosto dessa obra:

[...] Recomenda-se que estas coisas sejam apresentadas juntas aqui no teatro<sup>103</sup> e, assim, por vê-las e manuseá-las com frequência, pode-se rapidamente, facilmente e intimamente, ser capaz de adquirir um conhecimento único e uma compreensão admirável das coisas. (QUICCHERBERG, 2013 [1565], p. 61, *tradução nossa*).

Não por acaso, Quiccheberg era um médico. Conhecimentos que hoje chamaríamos de científicos eram pré-requisitos para exercer a função de conservador

---

102 Optamos por traduzir os trechos em língua estrangeira.

103. Embora o termo “museu” não seja usado nessa obra, o termo “teatro” lhe é reconhecidamente correspondente.

(curador) de coleções e ele era o conservador do museu do Duque Alberto V da Bavária, em Munique.

Naquele momento, os elementos materiais eram tidos como chaves para a compreensão do mistério da criação divina e, ao mesmo tempo, como estímulo à criação humana. As classificações eram recortes artificiais para compreender a realidade do mundo considerado como uma unidade indivisível. Sobre visões correntes no Renascimento, Lugli (1988, p. 31-35) aponta as idéias de que o maior de todos os museus seria o próprio mundo, o primeiro colecionador teria sido Deus (seu criador) e que o museu de história natural mais completo que já houve teria sido a Arca de Noé. Essas colocações vinculam-se à idéia de que o museu ideal é aquele que reúne o mais possível tudo o que existe. Dessa forma, os gabinetes de curiosidades e outras formações colecionistas pretendiam conter amostras de tudo o que existisse em seu universo de interesse e, nesse sentido, foram considerados como “resumos do mundo”.

Estamos falando de um contexto profundamente enraizado numa visão religiosa do mundo mas que é também aquele da emergência de uma tendência à laicização, na qual proliferam gabinetes cujas coleções são formadas como sistemas de estudos da natureza. Dissemina-se aí uma cultura da curiosidade, que transpassa os tesouros das igrejas, as coleções de príncipes e nobres, as coleções reunidas por profissionais (boticários, médicos, geólogos, botânicos e outros) e aquelas de amadores (cf. LUGLI, 1998, SCHNAPPER, 1988 e outros). Também na cultura popular,

expressa-se a voga do colecionismo como bem detectado por Murray (1896) e Altkin (1977, p. 17-18) nas exposições de curiosidades que eram apresentadas em cafés londrinos.

Conjugada a essa cultura da curiosidade, começa a despontar uma cultura científica, ancorada em filósofos como Francis Bacon (1561-1626), que defendem a produção de conhecimento pela experiência concreta e pela observação desvinculadas de explicações religiosas e apriorísticas. O século XVIII conhece um desenvolvimento intenso do caminho científico no qual se estabelecem os parâmetros da ciência moderna, entre os quais a mais notória inflexão é o sistema classificatório criado por Lineu (1707-1778). O racionalismo de caráter experimentalista passa a guiar as investigações e, com elas, a formação e organização das coleções. Essas, mais do que uma base material para os estudos científicos, são seu *corpus* documental intrínseco, as próprias coisas do mundo cuja natureza se quer compreender e dominar. O cientista é entendido como um intérprete da natureza. Emerge uma idéia de progresso como construção coletiva do conhecimento ao longo do tempo (LE DOEUFF, 2000). A exposição taxonômica dos espécimes, de acordo com os sistemas classificatórios em vigor, materializa uma visão de mundo literalmente organizado em classes e grupos, de forma seriada. Outra forma de exposição são as demonstrações de fenômenos da natureza, que funcionam como comprovações físicas autoexplicativas (SCHAER, 1993).

Uma rede de profissionais começa a se formar em função dos estudos da natureza. Surge a própria figura do

naturalista, um tipo de estudioso que ganharia cada vez mais espaço ao longo do tempo. A idéia já presente no tratado de Quiccheberg, de que não sendo possível ter os objetos, seria desejável ter suas imagens, leva à especialização de desenhistas na produção daquele tipo de imagem que viria a ser conhecido como “ilustração científica”. Um comércio de espécimes e objetos também se fortalece (FINDLEN, 1994, 155-191).

Segundo Findlen, a observação da natureza se faz por entender-se que esta encerra a solução em potencial para as principais indagações filosóficas. Viagens tornam-se necessárias a essa observação, sejam para lugares distantes, sejam para a observação da natureza local. Aquilo que se recolhe precisa de um lugar para estudo, organização e exposição: o museu, com caráter de laboratório e espaço de ensino. Como esclarece Findlen, uma série de operações práticas se estabelece, formando a base para um sistema filosófico de observação da natureza e produção de conhecimento sobre ela, a história natural.

Nesse processo vão se configurando a estrutura, as características constitutivas e os perfis profissionais próprios ao museu moderno. Um modelo condensou-se, em 1683, num caso-tipo, o Museu Ashmolean,<sup>104</sup> de Oxford (MACGREGOR, 2001). Criado como centro filiado à doutrina experimentalista estabelecida por Francis Bacon, traz no frontão de seu edifício, construído para sua instalação, os seguintes dizeres: “*Musaeum Ashmolianum, Schola Naturalis*

---

104 Elias Ashmole é o nome do doador da coleção que dá origem ao Museu.

*Historiae, Officina Chimica*” (Museu Ashmoleano, Escola de História Natural, Laboratório de Química), como destacado por Roland Schaer (1993, p. 31-34). Em outras palavras, um museu que é, articuladamente, lócus de experiências e de ensino.

O Brasil, naquele contexto, era visto pelos colecionadores europeus como um lugar repleto de coisas que os interessavam, mas, para além desse aspecto, conectou-se de modo mais sistêmico com a história natural, no século XVIII, em função do centro filosófico-científico que era o Museu de História Natural de Portugal, primeiramente instalado na Ajuda (depois transferido para Coimbra), sob direção de Domenico Vandelli, naturalista italiano contratado pelo Marquês de Pombal (BRIGOLA, 2003; BELLUZZO, 2000). Ali formaram-se naturalistas brasileiros e ali foi concebida uma grande “viagem filosófica” pelo Brasil, uma expedição científica que durou dez anos, de 1783 a 1793 (BELLUZZO, 2000).

Todo esse complexo sistema intelectual e operacional – que, em função das coleções, ancora-se na instituição museu – como que se ramifica, no século XIX, por diversas vertentes, todas baseadas na ideia de compreensão do mundo pela observação das coisas (realidade), pela experiência concreta. Dissemina-se amplamente a ideia de que a forma mais eficaz para a compreensão da realidade é a experiência sensível, sobretudo aquela que se dá pelo sentido visual.

Surgem novos tipos de espaços científicos, tal como discriminados por Brigola (2003, p. 82ss.), todos destinados à produção de conhecimento e ao ensino por meio da



experiência – o Gabinete de Física, o Laboratório de Química, o Observatório Astronômico, o Dispensário Farmacêutico, o Teatro Anatômico – muito próximos de novos espaços museológicos (aqueles em que coleções são formadas e preservadas) – o Gabinete de História Natural e o Jardim Botânico.

No campo da pedagogia, desenvolvem-se diferentes teorias que vão nessa mesma direção. É na reverberação de doutrinas e práticas experimentalistas que se estabelecem, no século XIX, novos métodos de ensino escolar e chega-se a diferentes versões dos célebres manuais intitulados *Lições de Coisas* (ou método de ensino intuitivo), sobre as quais se aprofundou Valdemarin (2004). Para além das escolas, nas quais as lições de coisas foram introduzidas de forma institucionalizada por educadores pela aplicação profissional de seus princípios e métodos, entendemos que, em sentido amplo, elas também estavam presentes nos museus e, na verdade, disseminadas generalizadamente. Por toda parte acontecem exposições organizadas de coisas, de caráter didático, destinadas à apreensão visual, à observação, à experimentação. Vão das grandes exposições universais (BARBUY, 2011, 1999) às pequenas iniciativas locais.

No caso dos museus propriamente ditos, sua relação com o ensino no século XIX é oficial a partir do modelo francês. Nos primeiros anos após a Revolução Francesa de 1789 estabeleceram-se os debates sobre preservar ou não os bens da coroa, nobreza e clero, parte dos quais chegou a ser destruída. Foi nesse processo que se firmou o conceito de

patrimônio nacional público, defendido pelo abade Grégoire, que fundamentou a preservação desses bens (SCHAER, 1993). Uma mensagem oficial consolidava o sentido público desta preservação na França, em 1792:

Este conjunto precioso de riquezas nacionais tem por objetivo preparar, para a instrução pública, os materiais mais numerosos e deles dispor, antecipadamente para todas as formas de distribuição que o grande sistema da Educação Nacional, ansiosamente esperado, poderá, a qualquer momento, estar em condições de adotar. Tem por objetivo a glória ou mesmo, talvez, a estabilidade da República, pois que aos homens do século XVIII não é de modo algum permitido duvidar disto – qual é o governo livre, eu pergunto, que ousaria, a partir de agora, vangloriar-se de subsistir sem as Luzes?” (MINISTRO FRANCÊS ROLAND, em 1792 *apud* GEORGEL, 1994, p. 21, *tradução nossa e grifo nosso*).

Assim, é num contexto cultural de valorização da produção de conhecimento e do aprendizado baseados na observação, na experiência, na demonstração física das coisas e dos fenômenos palpáveis, que o museu – aí abrangidas as coleções e as atividades que se realizam para formá-las, estudá-las, preservá-las e exibi-las – se torna indispensável:

Conduzido pelo crédito que se confere à experiência sensível na elaboração e transmissão do saber e do saber-fazer, o museu ocupa seu lugar nos dispositivos da difusão das Luzes, depois da Instrução: é o lugar para uma enciclopédia material de vocação didática. (SCHAER, 1994, p. 44, *tradução nossa*).

Para o caso brasileiro, no que se refere às lições de coisas em sentido estrito, isto é, às teorias e manuais

pedagógicos para fins de ensino formal, Valdemarin (2004) elenca e explica os manuais estrangeiros utilizados no Brasil do século XIX e início do XX (Calkins, EUA, 1876; Delon, França, 1892; Saffray, França, 1908), e recupera as conexões que levaram à sua adoção como metodologia oficial nas escolas brasileiras no final do século XIX, já no período republicano mas com precedentes no final do Império. Especificamente sobre o caso paulista, Schelbauer (2003) traça toda uma multiplicidade de iniciativas no sentido da modernização do ensino pela constituição do método intuitivo a partir de 1870 até 1889, isto é, no contexto pré-republicano, sendo que essas iniciativas foram devidas, no mais das vezes, a participantes do movimento e partido republicanos paulistas, também estudadas, no campo do ensino escolar, por outros autores com Hilsdorf (1986) e Moraes (2006) e, de modo mais geral, por Martins (2015), como agentes da instrução, portadores das Luzes no interior paulista.

Interessante observar que naquele mesmo período é que se verificam, igualmente, em São Paulo, a existência de diversas coleções particulares de tendência científica e a primeira tentativa de constituição de um museu, que se esboça a partir de 1870 e se concretiza em 1877 com a criação de um Museu Provincial, embora de pouca duração (GROLA; CARVALHO; BARBUY, 2016). É nos anos de 1880 que se encontra o primeiro museu aberto ao público de que se tem notícia em São Paulo, iniciativa do colecionador particular Joaquim Sertório, cujo acervo viria a ser o núcleo inicial do Museu Paulista, este criado

em 1893 (CARVALHO, 2014). Interessante notar que, em meio a espécimes animais, amostras minerais, objetos históricos e etnográficos, há registro da existência, no Museu Sertório, de um modelo anatômico pedagógico assim descrito no jornal “A Província de S. Paulo” (*apud* CARVALHO, 2014, p. 146):

um completo cadáver humano de ‘*papier maché*’ com as suas cores naturais e composto de maneira a se poder tirar e colocar outra vez todos os músculos e todos os órgãos interiores, tanto do peito como do ventre, sendo só o cérebro composto de 4 partes e até o crânio cortado longitudinalmente para poder-se estudar à vontade”. Mais tarde, no Museu Paulista, em sua primeira fase, em que predominava a história natural, as coleções eram divididas entre as que se destinavam à pesquisa científica e aquelas para exposições voltadas ao grande público, o que incluía o público escolar. Nelas “o que estava em jogo era a elaboração de um discurso visual, por meio da mobilização de elementos materiais, capaz de veicular imagens de uma natureza construída pela ciência. (GROLA, 2014, p. 88).

Quanto ao Museu Paulista, foi situado por Lopes (1997) entre os grandes museus científicos criados no Brasil do século XIX, todos essencialmente de história natural, nos quais a autora reconhece uma especificidade local inserida em um contexto internacional. Os museus brasileiros do século XIX, vistos a partir da obra de Lopes, mostram-se como formas específicas de interação entre modelos internacionais e contextos, interesses e mentalidades locais, tendo como vínculo essencial as coleções, em torno das quais se fazem as coletas, a curadoria e os intercâmbios. No

plano governamental, Alves (2001) aborda o Museu Paulista como instituição republicana integrada ao sistema de ensino paulista.

Pode-se considerar, assim, que a escola e o museu inseriam-se, naquele momento, em uma tendência modernizadora do Estado mas, antes disso, em realidades intrínsecas à filosofia que valorizava a produção de conhecimento e o ensino pela materialidade.

O material escolar e o museu escolar, assim como os laboratórios e gabinetes escolares do final século XIX, sintetizam essa tendência. Nada mais necessário, portanto, às pesquisas atuais, do que localizar, investigar e dar corpo aos casos específicos de programas escolares, iniciativas públicas ou privadas, que implementaram o método intuitivo entre nós, com atenção redobrada sobre os materiais escolares utilizados, o que já vem sendo feito, para o caso de estudos sobre São Paulo, por pesquisadores como Vidal (2007), que conseguiu rastrear e analisar os fluxos de materiais didáticos importados da casa Deyrolles de Paris, entre outros trabalhos. Nota-se que as pesquisas sobre o livro escolar são mais frequentes (como Medina, em 2012, e outros) mas existem também estudos consistentes sobre outros materiais como a carteira escolar (ALCÂNTARA, 2014).

Neste sentido, Schelbauer (2003, p. 144ss.) realizou um importante levantamento de documentos relacionados às exposições internacionais e nacionais e aos congressos pedagógicos e analisou relações de objetos utilizados em

escolas como Novo Mundo, em Itu/SP e Neutralidade, na capital paulista. Sabemos que muita coisa se perdeu da cultura material escolar do final do século XIX e início do XX, mas percebe-se que um mapeamento sistemático do que ainda existe poderá promover a preservação do que resta e resultar, também, em um inventário sistemático desses objetos. Mais uma vez, o referencial francês é estimulante, se pensarmos no trabalho museológico realizado pelo Museu Nacional da Educação da França, sediado em Rouen, e alguns de seus catálogos de exposição organizados nos anos de 1980 por Yves Galupeau (1983; 1988), assim como as obras “*La France à l’école*” (1992), do mesmo autor, e “*Le Patrimoine de l’Education nationale*”, de Alexandre-Bidon *et alii* (1999), também com participação de Galupeau.

A fotografia é um documento fundamental para este trabalho não só por constituir-se em registro imagético de coisas que não mais existem mas também porque revela a disposição espacial em que as coisas eram organizadas e conectadas entre si, num “sistema de objetos” para utilizar a consagrada expressão de Baudrillard. Muitas vezes a fotografia registra também ações em sala de aula ou oficinas escolares. Em diferentes trabalhos brasileiros já se pode encontrar reproduções que formam um repertório fotográfico precioso para os estudos de cultura material escolar como em Golombek (2016), em Kishimoto (2014), em Zequini, Zanatta e Oliveira (2009), em Barletta (2005), entre outros.

A presente obra é prova do quanto o tema da cultura material escolar está na ordem do dia nas pesquisas em História da Educação para as quais esperamos poder contribuir aproximando desse universo o museu e as exposições no século XIX, assim como a museologia contemporânea no que se refere à necessidade de organizar os acervos ainda existentes.



Registro fotográfico de sala de aula do Grupo Escolar Cesario Mota, em Itu/SP, no início do século XX, em que se pode ver, na parede, uma série de cartazes didáticos para o ensino sobre a Natureza, parte deles sobre animais, parte sobre plantas e parte sobre minerais. Nestes últimos, é possível perceber que além das ilustrações, há amostras tridimensionais de minérios fixadas sobre os cartazes. Imagem obtida de Zequini, Zanatta e Oliveira (2009, p. 46).

## Referências

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). Tese (Doutorado) – FEUSP. São Paulo, 2014. 339p.

ALEXANDRE-BIDON, Danièle et alii. *Le Patrimoine de l'éducation nationale*. Charenton-le-Pont: Flohic, 1999.

ALTICK, Richard D. *The shows of London: a panoramic history of exhibitions, 1600-1862*. Cambridge, Mass.; London: The Belknap Press of Harvard University Press, 1978.

ALVES, Ana Maria de Alencar. *O Ipiranga apropriado: ciência, política e poder (o Museu Paulista, 1893-1922)*. São Paulo: História Social USP; Humanitas, 2001 (Série Teses).

BARBUY, Heloisa. Cultura de exposições em São Paulo, no século XIX. In: LOPES, Maria Margaret; HEIZER, Alda. (org.). *Colecionismos, práticas de campo e representações*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011, p. 257-268.

\_\_\_\_\_. Dos gabinetes de curiosidades aos museus do século XIX: contexto de florescimento dos museus modernos no Ocidente. In: ALMEIDA, Marta de; VERGARA, Moema de Rezende. (org.). *Ciência, história e historiografia*. São Paulo: Via Lettera, 2008, v. 1, p. 245-255.

\_\_\_\_\_. *A Exposição Universal de 1889 em Paris: visão e representação na sociedade industrial*. São Paulo: Loyola/História Social USP, 1999. (Série Teses).

BARLETTA, Jacy Machado. O lugar dos objetos no arquivo: materiais escolares. Dissertação (Mestrado) – FEUSP. São Paulo, 2005. 78p.



BAUDRILARD, Jean. *Le système des objets*. Paris: Gallimard, 1968.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos viajantes*. 3. ed. São Paulo: Metalivros; Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

BRIGOLA, João Carlos Pires. *Coleções, gabinetes e museus em Portugal no século XVIII*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003. (Série “Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas”).

CARVALHO, Paula Carolina de Andrade. O Museu Sertório: uma coleção particular em São Paulo no final do século XIX, *Anais do Museu Paulista: história e cultura material*, 22 (2014), p. 105-152. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-47142014000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142014000200005). Acesso em: 10 maio 2015.

FINDLEN, Paula. *Possessing Nature: Museums, Collecting, and Scientific Culture in Early Modern Italy*. Berkeley and Los Angeles, Ca.: University of California Press, 1994.

GAULUPEAU, Yves. *La France à l'école*. Paris: Gallimard, 1992. (Découvertes Gallimard, 147).

GAULUPEAU, Yves (org.). *P comme Patrie (en France entre 1850 et 1950)*. Rouen: I. N. R. P. – Musée national de l'Éducation, 1988.

\_\_\_\_\_. *L'Éducation des jeunes filles ik y a cent ans*. Rouen: I. N. R. P. – Musée national de l'Éducation, 1983.

GEORGEL, Chantal (coord.). *La jeunesse des musées: les musées de France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Réunion des musées nationaux, 1994.

GOLOMBEK, Patrícia. *Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2016.

GROLA, Diego Amorim; CARVALHO, Paula Carolina de Andrade; BARBUY, Heloisa. Nurturing Collecting and the Trade on Objects: The Formation of the Museu Paulista, 1850s-1910s. *Museum History Journal*, v. 9, n. 1, January, 2016, p. 93-107.

GROLA, Diego Amorim. Coleções de História Natural no Museu Paulista, 1894-1916. Dissertação (Mestrado) – FFLCH-USP. 2014, 190p.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador. Tese (Doutorado) – FEUSP. São Paulo, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jardim da Infância da Caetano de Campos*: práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis, 1923-1935. São Paulo: PoloBooks, 2014.

LE DOEUFF, Michèle. Introduction. In: BACON. *La Nouvelle Atlantide*. Traduction par Michèle Le Doeuff et Margaret Llasera. 2. ed. Paris: Flammarion, 2000, p. 7-71.

LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica*: os museus e as ciências naturais no século XIX. São Paulo: Hucitec, 1997.

LUGLI, Adalgisa. *Naturalia et Mirabilia*: les cabinets de curiosités en Europe. Trad. francesa por Marie-Louise Lentengre. Paris: Adam Biro, 1998 (1. ed. Milano: Gabrielle Mazzotta, 1983).

MACGREGOR, Arthur. *The Ashmolean Museum*: a brief history of the institution and its collection. Oxford: Asmolean Museum; Jonathan Horne, 2001.

MEDINA, Camila Beltrão. Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945). Tese (Doutorado) – FEUSP. São Paulo, 2012. 257p.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MARTINS, Ana Luiza. *Gabinetes de Leitura: cidades, livros e leituras na Província de São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 2015.

MURRAY, David. *Museums, their History and their Use*. London: Routledge: Thoemmes Press, 1996 (ed. Fac-similar à 1.ed, Glasgow: James Maclehose and Sons, 1904). 3v.

QUICCHEBERG, Samuel. *The first treatise on museums: Samuel Quiccheberg's Inscriptiones, 1565*. Originalmente em latim. Tradução para o inglês por Mark, A. Meadow e Bruce Robertson. Los Angeles: Getty Research Institute, 2013. (Col. Texts & Documents).

SCHAER, Roland. Des encyclopédies superposées In: GEORGEL, Chantal (coord.). *La jeunesse des musées: les musées de France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Réunion des musées nationaux, 1994.

SCHAER, Roland. *L'invention des musées*. Paris: Gallimard, 1993. (Col. Découvertes, 187).

SCHELBAUER, Analete Regina. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. Tese (Doutorado) – FEUSP. São Paulo, 2003.

SCHNAPPER, Antoine. *Le géant, la licorne, la tulipe: collections françaises au XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Flammarion, 1988.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas: FAPESP/Autores Associads, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e a França no âmbito de uma história conecta-*

da (final do século XIX). In: Lopes, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério. *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 199-220.

ZANATTA, Aline Antunes; ZEQUINI, Anicleide; OLIVEIRA, Cecila Helena de Salles. *Arquivo escolar e memória social: caderno de atividades*. São Paulo: Museu Republicano “Convenção de Itu”/Museu Paulista/USP, 2009. 3v.

# La patrimonialización de la cultura escolar en España: discursos y escenarios

**Cristina Yanes Cabrera**  
**Guadalupe Trigueros Gordillo**

## Introducción

Pudiéramos decir que, en España, nos encontramos en este momento en una situación de encaje o engranaje de dos teorías o paradigmas de análisis del pasado educativo. Por una parte, disfrutamos de una importante galería de investigaciones, publicaciones y estudios centrados en la memoria educativa, bien desde su perspectiva individual, bien desde el establecimiento de las bases para una memoria colectiva<sup>105</sup>. Por otra parte, desde hace ya más de dos décadas se vienen desarrollando iniciativas museográficas que materializan o buscan representar los aspectos más destacables del pasado educativo reciente

<sup>105</sup> En este sentido podemos citar entre otros los siguientes trabajos: De la Jara Morales, I (2015): "Infancia, museo y memoria: voces insospechadas", Cabás, n. 13, p. 70-91; Bejarano Franco, M. Y Rodríguez Torres, J (2015): "La memoria educativa y pedagógica como modelo didáctico para la formación inicial del profesorado", Multiárea, n. 7, p. 147-166; Jiménez Martínez, R. (2012): "La cultura material: La escuela de la memoria". Revista de Ciencias de la Educación, n. 231-232, p. 463; Escolano Benito, A. (2011): "Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria", História da Educação, n. 33, p. 10-30; Escolano Benito, A (2010): La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. Educatio siglo XXI, n. 28, p. 43-64; Juan, Víctor (2008): Museos pedagógicos: la memoria recuperada, Museo Pedagógico de Aragón, Huesca; Cuesta, R. (2007): Los deberes de la memoria en la educación. Barcelona, Octaedro; Benso Calvo, C. y Cid Fernández, X.M. (2007): Memoria da escola. Cultura material e testemunhos da nosa historia educativa contemporánea. Edicions Xerais.

español. Iniciativas que mayoritariamente son lideradas por docentes, académicos o historiadores de la educación, cuya representación física conlleva la exposición y salvaguarda de un valioso patrimonio, y que han dado pie a múltiples investigaciones y al surgimiento de nuevos objetos y nuevas fuentes en el estudio de la Historia de la Educación. El interés manifiesto por ambas cuestiones llevó en 2004 a la creación de la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE), una sociedad científica, sin ánimo de lucro, cuyos objetivos fundamentales son la protección, conservación, estudio e investigación del patrimonio histórico-educativo; y la promoción, estímulo, apoyo y difusión de las acciones relacionadas con todo ello.

Previo a la creación de la Sociedad, a finales de los ochenta, algunas iniciativas fueron destacables. En todas ellas, que suponen sólo un ejemplo de la realidad española, coexiste una finalidad y un interés común, si bien, ni sus orígenes ni su forma de representar el patrimonio guardan mucha similitud. Se trata de iniciativas museográficas que comparten su interés por el pasado y por la necesidad de mantener vivo el recuerdo de determinados elementos de la historia educativa regional española. Están fundamentalmente vinculadas a personas relacionadas con el ámbito educativo, y presentan entre sus objetivos la recuperación, exposición y salvaguarda de los bienes educativos. Sin embargo, difieren en algunos elementos esenciales, entre los que cabría señalar: el tipo de bienes que constituyen el fondo museográfico en todos los casos; cómo se han conformado/configurado como institución,

es decir, qué discurso historiográfico ha fundamentado su existencia, y, por último la finalidad de su creación. Una realidad que podría en cierta manera definirse como hiciera Rafael Jiménez, el artífice del Museo Pedagógico de Aragón (JIMÉNEZ MARTÍNEZ, 2010, p. 16):

Proyectar e imaginar espacios, lograr llenarlos de sentido y contenido, preparar los materiales, sujetar los paneles, mover y colocar pupitres y armarios... Bueno, la auténtica aventura que significa montar un museo, que no muchos tienen la suerte de vivir.

En este trabajo pretendemos acercarnos a los distintos modos como en España se han venido enfocando los discursos museográficos y la patrimonialización de la cultura escolar, representada, fundamentalmente, en su vertiente material, aunque también estando en auge la inmaterial. Para ello, partimos de la consideración de que el patrimonio histórico-educativo se fundamenta y se construye como parte de los procesos culturales a través de elementos materiales y simbólicos, mediatizados por un discurso que conlleva una selección y construcción simbólica de la identidad sociohistórica educativa española (re) interpretada, idealizada o reinventada. Sobre esta hipótesis pretendemos llevar a cabo un análisis de los mecanismos e iniciativas de patrimonialización de los bienes educativos y de la musealización de este patrimonio.

Este planteamiento nos lleva a desarrollar el presente texto atendiendo a tres ejes: a) cómo se han conformado/ configurado los museos como institución y cuál es el discurso museográfico que impera, b) el tipo de bienes

que constituyen el fondo museográfico en las iniciativas españolas y c) la finalidad de su existencia.

En esta línea puede afirmarse que existe un variado y extenso número de centros, museos o iniciativas museográficas centradas en el estudio de la historia de la educación más o menos dispersas en el territorio español que guardan cierta similitud. Pero es cierto también, que la opción más extendida para recuperar y preservar la totalidad de estos bienes patrimoniales, en la mayoría de los casos, se limita a la exposición y al estudio de los bienes materiales localizados. Es por ello, por lo que pretendemos resaltar el valor de estos bienes y proponemos en este trabajo, para finalizar, una revisión de los planteamientos de base y el paradigma sobre el que consideramos debe plantearse la creación de cualquier iniciativa de salvaguarda de la cultura material de la escuela, basado en destacar el de una “cultura escolar” en su amplio sentido, como objeto de investigación.

## **Los museos de historia de la educación y de la memoria educativa española**

Hace algunos años el prof. Moreno de la Universidad de Murcia, así como más recientemente el prof. Álvarez, de la Universidad de Sevilla, han puesto de manifiesto la paulatina creación de los museos de la escuela, educativos, o pedagógicos en toda la geografía española<sup>106</sup>. Ya hemos señalado que no es propósito del presente trabajo llevar a cabo una historia de museística educativa española, sino

106 Álvarez Domínguez, P. (2010): “Nuevo concepto de los museos de educación”, en Ruiz Berrio, J: *El patrimonio histórico - educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva (p. 139-167).



más bien ofrecer a la comunidad una panorámica general de los museos de la educación españoles. Con este objetivo hemos pretendido describir los grandes rasgos del devenir de estos museos por toda la geografía española, tratando de dar respuesta al cómo quién o quienes los crearon, si contaron con apoyo en el momento de su gestación o para su mantenimiento, o el enfoque museográfico de estos centros como instituciones educadoras.

La gran mayoría de los centros museísticos existentes en España presentan como rasgo común su carácter regional y/o local. Apenas existen museos que tengan como finalidad la patrimonialización educativa nacional. Quizá, el Museo Manuel Bartolomé Cossío, pueda ser el representante de este tipo de museos, desde los planteamientos de la nueva museología, tal y como figura en su presentación, en la que expresa que “aspira a ser un laboratorio donde investigar sobre distintos elementos del currículo escolar español en épocas pasadas”<sup>107</sup>. El devenir político español y la llegada del régimen democrático al país, propició no sólo el resurgir museístico en educación que, desde la supresión del Museo Pedagógico Nacional en 1941, no había sido posible. A partir de la constitución de las Comunidades autónomas, comienzan de manera tímida pero progresiva las iniciativas en pro de recuperar y salvaguardar el patrimonio regional en unos casos y en otros local, poniendo en valor de ese modo la memoria y las identidades colectivas. Una vez apuntada esta característica, hemos de considerar que los espacios museísticos de educación en España, presentan

107 <http://educacion.ucm.es/museo-manuel-bartolome-cossio>

diferentes rasgos definitorios que agrupamos en función de la denominación, la titularidad, el tipo de existencia o la intencionalidad.

En el primero de los casos, el relativo a la denominación, tenemos una amplia variedad entre las que se encuentran las de museos pedagógicos, museos de educación, museos escolares, aulas del ayer, centros de la memoria, aulas-museos, entre otras. Esta circunstancia viene dada en gran medida por el desarrollo y los cambios producidos en el campo de la historia de la educación, en sus planteamientos tanto epistemológicos como metodológicos y por otras circunstancias de tipo social, tecnológico y cultural más amplias. Los tradicionales “museos pedagógicos” han quedado superados dando paso a otros propios

de una sociedad democrática, abierta, global, con una industria desarrollada del ocio y del turismo, con un concepto permanente de la educación con nuevas tecnologías a su disposición, un museo con un programa dinámico y en el que debe participar la comunidad de diversas formas. (RUIZ BERRIO, 2006, p. 275).

En este sentido, el primer rasgo definitorio lo ponía de manifiesto el prof. Ruiz Berrio (2010, p. 131) cuando señalaba que la mayoría de los museos relacionados con la educación que han aparecido en España en las últimas décadas se engloban en tres grupos: aquellos que optaron por denominarse “pedagógicos”<sup>108</sup>, los que han elegido darle un enfoque nostálgico “La escuela de antaño”, “La escuela

108 Recogiendo el espíritu decimonónico del Museo Pedagógico Nacional que se creó en Madrid en 1882 de la mano de Manuel Bartolomé Cossío y promovida por la Institución Libre de Enseñanza.

del recuerdo”; o bien un tercer grupo de instituciones que han obviado en su denominación la palabra “museo”, dándole un carácter mas investigador o interpretativo, como por ejemplo el “Centro de estudios sobre la Memoria educativa” de Murcia. En cualquiera de los casos, en el sistema de clasificación de museos que actualmente utiliza el Consejo Internacional de Museos (ICOM), este tipo entraría en la categoría de Museo de las Ciencias Sociales y Servicios Sociales, como Museos de pedagogía, enseñanza y educación (ALONSO FERNÁNDEZ, 2006, p. 109). Sería conveniente analizar si la variedad de denominaciones concuerdan con la realidad de la funcionalidad de cada uno de los espacios museísticos. El objetivo y finalidad perseguidos a la hora de crear el espacio, queda truncado, en algunas ocasiones, en la puesta en marcha y desarrollo propiciado en la mayoría de los casos por circunstancias de tipo económico y/o político. Podría decirse que en muchos de nuestros museos referidos a nuestro pasado existe una notable carencia en la definición de la institución o de sus promotores desde un punto de vista conceptual. Es decir, una de las carencias es la falta de un plan de trabajo, del establecimiento a priori de las prioridades formativas o de la definición clara de unos objetivos de futuro. Este análisis debe ser esencial para la posterior toma de decisiones y la propia existencia del Museo. Se ha dado el caso de museos escolares que, poco tiempo después de su creación, han debido cerrar sus puertas entre otras circunstancias por la falta de un Plan Museológico definido. Pero no todas las iniciativas carecen de esta proyección. Existen ejemplos

destacados de Museos con amplia proyección y con una adecuada definición, entre los que destaca el MUPEGA.

En relación al segundo rasgo definitorio, el relativo a la titularidad e iniciativa, los museos españoles se caracterizan por la escasa existencia de museos de creación oficial. Únicamente tenemos los de Galicia, Baleares, Cantabria, y Aragón. Normalmente, la titularidad y gestión de los museos (de arte, etnográficos, etc.) corresponde, según los casos, al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las Entidades locales o a otras instituciones. En España, la normativa estatal y autonómica en materia de Patrimonio Histórico y Museos reconoce la necesidad de Planes Museológicos, entendidos como requisitos imprescindibles para que una institución sea reconocida como museo<sup>109</sup>. En el caso de los museos de educación lo habitual es que haya nacido de alguna iniciativa particular o de un grupo de profesores, por alguna fundación privada, o por personas de algún municipio. E incluso los financiados públicamente, tienen su origen en iniciativas de docentes e investigadores. En los últimos años han proliferado los museos universitarios, en su mayor parte dependientes de las Facultades de Educación. En este caso, se mueven en un sentido bidireccional. De un lado, son museos que van creciendo gracias a la aportación de los investigadores ligados a los propios museos; por otra, nutren la mundo académico y científico de un importante grupo de fuentes primarias para la investigación. Entre estos último podemos citar el Museo Pedagógico de la Universidad

109 Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos (en fase de realización), que remplacea al R.D. 620/1987 de 10 de abril (B.O.E. 13/05/1987).

de Huelva, el Museo de Educación de la Universidad de La Laguna, el Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” y el pedagógico de Arte Infantil, ambos en la Universidad Complutense, el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, el Seminario-Museo de Historia de la Educación de la Universidad de Valencia, el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, el MUVHE y el CEME, ambos de la Universidad de Murcia, y el Muvip de la Universidad de Vic.

En relación a la finalidad, y aún cuando trataremos este aspecto más adelante, debemos señalar que el origen de los museos pedagógicos es diverso. Algunos nacen con una misión específica, aunque posteriormente su propio desarrollo lleva a abarcar nuevas facetas y a ampliar sus objetivos. Tal es el caso del Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva, que surge para “contribuir a la formación inicial del profesorado”. Ello no quiere decir que sea éste el único modelo válido para uso didáctico. Por el contrario, cada uno de los modelos museísticos pueden incorporar la faceta didáctica. Otro grupo de museos nace con el objetivo claro de preservar un patrimonio y una arquitectura ya existente y que, históricamente había tenido uso educativo. Es el caso de los museos escuelas. Algunos ejemplos los tenemos en el Museo de la Escuela Rural en Alcorisa (Teruel), el Museo Escolar Agrícola de Pusol en Elche (Alicante), el Centro Museístico de la Escuela Rural en Linas de Marcuello (Huesca) o el Museo de la Escuela Rural de Tiernes en Madrid, entre otros. En algunos casos, la iniciativa de un grupo de docentes o de

investigadores se ha centrado en la creación de un espacio en el que poder realizar un planteamiento de recogida de patrimonio donde recrear, exponer y crear procedimientos interactivos y didácticos para uso de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Este espacio, en unos casos es físico y en otro es virtual; finalmente, pero no por último, se han creado centros de documentación, recursos o de interpretación. Es el caso del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), el Centro de Investigación (Manes), el Centro de Recursos, Interpretación y Estudio de la Escuela en Polanco (Cantabria) o el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela, en Albacete.

No podríamos hacer un relato de todas las iniciativas existentes en el conjunto del territorio español. A modo de ejemplo hacemos un breve recorrido por algunos de ellos. El “Museo del Niño y Centro de Documentación Escolar”, dirigido por Juan Peralta en Albacete, y “La escuela de ayer”, que organizó Rafael Jiménez en Huesca fueron las primeras iniciativas que tras el periodo franquista hicieron resurgir el interés por estas iniciativas museísticas. El primero de ellos, situado en Castilla la Mancha, fue creado en el año 1987 con el objetivo fundamental de rescatar, custodiar, estudiar y exponer cuantos testimonios tienen que ver con la historia de la infancia y de la educación en general y de la provincia de Albacete en particular. El Museo surgió a iniciativa de un profesor de Educación Primaria, Juan Peralta, con el apoyo de varios miembros de la Comunidad Educativa. Actualmente, lo gestiona una Asociación Cultural, con la

que colaboran diversos organismos públicos y privados. Es lo que podría definirse como un museo de gran incursión social y comunitaria.

Tras estas primeras iniciativas, el siglo XX cerró con la creación en 1995 del Museo de Historia de la Educación ‘Manuel Bartolomé Cossío’, de la Universidad Complutense de Madrid y el Museo Pedagógico Infantil, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense; o dos años después la última escuela de Otones de Benjumea, en la provincia de Segovia. Del siglo XXI son el resto de las iniciativas que forman ya parte de la historia de la educación española. Así encontramos el “Museo Pedagógico de Galicia” (MUPEGA), el “Arxiú y Museu de l’educació” de las Islas Baleares, ambos creados oficialmente, así como, entre otros: el “Museo de la Escuela Rural” de Alcorisa (Teruel), el “Centro Internacional de la Cultura Escolar” (CEINCE) en Berlanga de Duero (Soria) el “Museo Escolar Agrícola” de Pusol, Elche (Alicante), el “Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva”, el “Museo Pedagógico de Aragón”, el CEME o “Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa” de Murcia, el “Centro de Recursos, Interpretación y Estudio de la Escuela” de Polanco (Cantabria), el “Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación” de la Universidad de Sevilla, “Seminario-Museo de Historia de la Escuela de la Facultad de Magisterio” de Valencia, el MUVIP; “Museu Universitari Virtual de Pedagogia” de Vic, o el “Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca”.

En este lento despertar de la museografía española

unas de las grandes referencias por excelencia para los historiadores de la educación ha sido el MUPEGA. Creado oficialmente en el año 2000, en una conjunción de empuje de profesores, investigadores y amantes de historia de la educación, y la voluntad del gobierno regional de ese momento (CASTRO FUSTES, 2014, p. 60-63), inaugurado en 2004. Su primer director fue el profesor de historia de la Educación Vicente Peña. Tras numerosas vicisitudes, el MUPEGA se consolidó como una importante institución, con unos 3000 m<sup>2</sup> de instalaciones donde, de forma meticulosamente organizada, y cuidando el detalle, se han venido mostrando a los visitantes exposiciones permanentes y temporales con ricos bienes materiales del pasado educativo gallego. Con fieles reconstrucciones de la realidad histórico-educativa gallega, con una significativa proyección social, con un presupuesto público asignado y con la finalidad de promover y desarrollar la salvaguarda, estudio, exposición y difusión del legado pedagógico de la Comunidad Autónoma Gallega. Su inauguración fue objeto de noticia en la prensa del momento y desde entonces, puede afirmarse, que ha sido un centro de referencia en la museología educativa española.

Otros tipo de museos lo conforma su estructura. La mayoría de los existentes en España tienen un ubicación física, en unos casos, gozando de grandes edificios y en otros, con pequeños espacios. Esta existencia física es complementada normalmente con la utilización de medios tecnológicos. Lo cierto es que en la mayoría de ellos, estos museos no han prosperado por lo costoso de su mantenimiento y actualización constante para dar respuesta



a los objetivos de su creación. No obstante, los museos que gozan de un edificio expositivo, complementan sus exposiciones a través de un espacio virtual que, en algunos de los casos tiene además una finalidad y uso didáctico. Otro tipo de soporte museístico es el virtual, modalidad que nace en la década de los años noventa, tienen una mayor expansión en los primeros años del presente siglo. En los últimos años ha gozado de un importante desarrollo gracias al auge de las Nuevas tecnologías, la extensión del uso y posibilidades de internet y los planteamientos de la Nueva Museología. En algunos casos, se trata de Museos exclusivamente digitales, es decir, sin soporte físico, sin ladrillo que lo albergue; en otros, se concibe como una extensión del museo, bien sea como difusión del mismo o como actividad complementaria de carácter didáctico y dinámico. Se caracterizan por la dificultad y las limitaciones en el modo de organizar y sobre todo de poner en escaparate la información y el cómo virtualizar el patrimonio. Aunque realmente, lo que consideramos que tiene mayor dificultad es el carácter interactivo del patrimonio puesto en valor en un soporte digital.

Según (SCHWELBENZ, 2004, p. 1) el ICOM, se identifican una serie de categorías de museos en Internet que se están convirtiendo en digitales:

El museo catálogo: es un sitio web que contiene la información básica acerca del museo... Su objetivo es informar sobre el museo a sus posibles visitantes.

El museo del contenido: es un sitio web que presenta las colecciones del museo e invita al visitante virtual

a explorarlas en línea. La presentación del contenido se centra en los objetos y es prácticamente idéntica a la base de datos de la colección... El objetivo... es proporcionar una visión detallada de las colecciones del museo.

El museo educativo: ...La información se presenta enfocada de acuerdo al contexto y no a los objeto. Más aún, el sitio está reforzado didácticamente... El objetivo del museo educativo es hacer que el visitante virtual vuelva y establezca una relación personal con la colección en línea...

El museo virtual: El paso siguiente al museo educativo es proporcionar no sólo información sobre la colección de la institución, sino crear conexiones digitales con otras. De esta forma se crean colecciones digitales que no tienen equivalente en el mundo real.

Y esta clasificación es extrapolable por supuesto a los museos de educación existentes en la red. Un buen ejemplo de este tipo de museos es el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE), dependiente de la Universidad de Murcia, definido en su presentación en la web como “un espacio abierto y vivo”. La catalogación abierta a las personas interesadas, con fichas didácticas y la posibilidad de contribuir al enriquecimiento de sus bases de datos, proporciona a este museo de unas buenas posibilidades tanto para la docencia, el aprendizaje y la investigación.

Este aspecto se relaciona directamente con otra de las características más destacables de los museos españoles de la educación, y es la escasa o nula formación de los responsables o creadores en temas de Museología o Museografía. Las personas que se decidieron en uno o otro momento a abrir un museo de la educación, por lo general

proviene del ámbito de la educación, por lo que tiene una formación o bien vinculada con el Magisterio, o bien vinculada con la Pedagogía. Solamente en el primero de los casos un futuro responsable de un museo de historia de la educación puede encontrarse en los años de su formación con alguna asignatura específica. Lo más frecuente es que la persona que dirige o coordina uno de estos museos tenga, a los sumo, conocimientos de didáctica o de historia de la educación, lo que se convierte en un elemento distintivo de nuestras iniciativas pedagógicas.

### **El Patrimonio educativo y los bienes museables**

A diferencia de los grandes museos, los museos pedagógicos no cuentan con un costoso material. Los instrumentos de la educación son por definición algo modesto, fungible, que evoluciona con el tiempo. Son materiales que en sí mismo constituyen un valor por lo que evocan de recuerdo o por lo que transmiten como símbolos de la filosofía subyacente al planteamiento educativo de una época. La tipología de estos bienes, la forma de exponerlo, el contenido o explicación del material, y la interpretación que de ello se haga es lo que proporcionará el valor didáctico o pedagógico al museo. Porque a fin de cuentas, como ya nos señalara Sacchetto (1986, p. 28),

la historia de los objetos escolares es, hasta cierto punto la historia del modo de actuar de la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos y desempeñados por adultos y nulos, por maestros y escolares.

Sin olvidar que, basándonos en los planteamientos de H. M. Velasco (2007, p. 36), el estudio de una cultura material de la escuela requiere, al menos, dos aclaraciones a priori. En primer lugar la consideración de que el concepto “cultural” abarca una amplia enumeración de elementos constitutivos de una sociedad determinada y en un momento dado. El otro aspecto es el destacado debate que se plantea a raíz de qué aspectos de una determinada cultura deben ser considerados “patrimonio”, pues estamos con el autor en el hecho de que implica elementos de una naturaleza más restringida. Hablar de patrimonio conlleva hablar de la herencia recibida de los antepasados, y que viene a ser el testimonio de su existencia, de su visión de mundo, de sus formas de vida y de su manera de ser, y es también el legado que se deja a las generaciones futuras. Abarcaría dos tipos de bienes aplicables al ámbito educativo: los bienes materiales o tangibles y los bienes inmateriales o intangibles. Ambos íntimamente ligados.

Atendiendo a todos estos aspectos podríamos clasificar “grosso modo” a las instituciones museográficas españolas en función de sus bienes y de su interpretación en los siguientes grupos: (teniendo en consideración que no necesariamente son excluyentes, puesto que tanto unos como otros están en constante evolución en lo que se refiere a su discurso museográfico):

- 1) instituciones fundamentalmente de carácter expositivo, creadas sobre la base de objetos y colecciones en muchas ocasiones muy completas, que provienen de particulares, o de instituciones educativas y son exquisitamente expuestas y fundamentadas históricamente. En este tipo de

instituciones el discurso museográfico lo determina el carácter de los bienes, buscando en la mayoría de los casos recrear los elementos tradicionalmente vinculados con contextos educativos formales o de la arquitectura escolar (aulas, bibliotecas, material escolar, etc.), o bien, informales: juguetes, libros de lectura, como elementos o bienes patrimoniales que buscan rescatar, reconstruir, interpretar y dar a conocer el pasado de la educación. Son museos normalmente diseñados por colectivos del ámbito académico o investigador, por lo general independientes de la Administración, frecuentemente sin formación museológica y que requieren de un asesoramiento por parte de algún especialista en este ámbito.

2) Por otra parte podemos encontrar lugares que, normalmente por iniciativa local o por voluntad popular (comúnmente vinculados al ámbito rural), han permanecido intactos a lo largo del tiempo. Es decir se han conservado con el mismo esquema y estructura que cuando fueron creados. No son instituciones ni lugares de exposición creadas “ad hoc”, sino una manifestación etno-antropológica de la escuela. Podríamos decir que siendo exclusivamente una manifestación material propiamente dicha, su misma existencia está fuertemente cargada de simbolismos, de una inmaterialidad intrínseca de lo que no puede ser ajeno el ojo investigador. El tipo de bienes que en ella se exponen son originales o en menor medida réplicas o restauraciones.

3) Por último, y menos comunes, son aquellas instituciones que nacen no ya con una vocación expositiva, sino interpretativa de la realidad educativa. De hecho, eluden autodenominarse “museos” por la carga conceptual que el propio término conlleva. Se trata de lugares que buscan anar la cultura material de la escuela (bienes materiales), la cultura empírica (conjunto de prácticas) y la cultura teórica (las formaciones discursivas). Centros orientados a la investigación, interpretación y análisis de las tendencias emergentes que pueden observarse en

los sistemas educativos de nuestro tiempo y de las prolongaciones que estas emiten hacia el futuro en la sociedad intercultural y del conocimiento.

La creación de este tipo de centros es sin lugar a dudas un reto, pues se plantean más como lugares de la memoria, de discursos, de procesos y representaciones. En definitiva, donde se consideran “nuevos patrimonios”: nociones que se refieren a saberes y actividades de un determinado grupo social, vinculadas a un territorio, a objetos, a prácticas, con un fin crítico de identidad social y comunitaria, no de consumo y que su propia existencia conlleva no como objeto, sino como resultado la salvaguarda de bienes no tradicionales. Se tratan de patrimonios que no necesariamente reposan en una definición técnica de la historia, sino en la memoria. La Memoria que Pierre Nora entiende no como una simple representación del pasado, sino como la vida, siempre llevada por grupos vivientes y a este título, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, susceptible a largas latencias y repentinas revitalizaciones.

Lo novedoso de esta manera de escribir la historia es que rompe con el hábito cronológico. Partimos del presente para hacer un inventario de aquellos objetos, hombres o lugares que pertenecen a la herencia colectiva. (PIERRE NORA, 2006, não paginado).

En ese sentido y no en otro, entendemos que el patrimonio educativo inmaterial es una opción valiosa

en la superación de las visiones y los discursos elitistas y etnocéntricos tradicionales de la historia de la educación, así como de recuperación y salvaguarda de todas las dimensiones de la cultura escolar. Y en este proceso es donde adquiere sentido la existencia de los museos como centros de interpretación y estudio de la “cultura escolar” como objeto de investigación (constructo, como es sabido, introducido por Dominique Julia) y por la valorización de la historia oral como fuente de investigación histórico-educativa. Trabajos del profesor Meda y la profesora Badanelli (2013) sobre la cultura escolar en España e Italia ya han puesto de manifiesto el auge de esta reciente perspectiva de investigación. A esta priorización se le une la flamante concepción integral del concepto “patrimonio”, que da respuesta responde a su doble naturaleza: ideacional y material y permite abordar holísticamente su funcionalidad múltiple como factor de identidad e identificación y como recurso dentro de estrategias de desarrollo sostenible (PALENZUELA, 2000, p. 7). Este y no otro debe ser el sentido de la funcionalidad y finalidad de los museos de pedagogía, de educación o de historia de la educación. La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial define este tipo de bienes

como los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas – junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes – que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural.

De entre los bienes inmateriales se distinguen los rituales escolares, los juegos, canciones y espectáculos

educativos, la memoria oral educativa, las tradiciones educativas, etc.

Los bienes inmateriales representan una parte importante de patrimonio, insustituible y complementario de otros bienes y conllevan una serie de dificultades para su custodia y registro. La salvaguarda de este tipo de material es diferente al requerido para los bienes materiales, considerando, como ya hemos dicho anteriormente, que uno es complementario del otro. Ello representa una dificultad para estos centros que, en una gran mayoría de los casos, no tienen ni los medios ni las condiciones necesarias para tal empresa. En el caso, por ejemplo de las fuentes orales, los registros sonoros necesitan de un soporte y un sistema de archivo que, entre otras cosas, complementen a la fuente inmaterial haciendo que de ella se forme un bien material como son las transcripciones escritas. Bien un archivo físico, bien un archivo digital, los encargados de su custodia necesitan tanto la formación como las condiciones estructurales necesarias para que la organización y su papel como fuente primaria se lleve a cabo con éxito.

De otro lado, los bienes materiales son los más comunes, entre los que podemos encontrar en nuestros museos no sólo aquéllos correspondientes a la escuela o a las instituciones de educación formal, lo que ha venido en denominar el profesor Escolano Benito como “ajuar escolar” sino también los correspondientes al ámbito informal o no formal de la educación.



## **¿Para qué los Museos de Historia de la Educación?: sentido y finalidad de los museos**

¿Qué es que lo que realmente queremos demostrar con los museos de la educación? Es decir, con qué finalidad los historiadores de la educación nos hemos embarcado en esta difícil empresa, en este proyecto que para muchos supone un intrusismo en áreas de conocimiento absolutamente ajenas a la Historia de la Educación?

Para tratar de dar respuesta a esta pregunta debemos partir de la premisa del profesor Escolano Benito cuando señalaba que en la historia material, los objetos se convierten en portadores de significados que hay que descifrar (ESCOLANO BENITO, 2007, p. 18). Y viene a colación el sentido de esta afirmación en la creación de una conocida institución, liderada por el mismo profesor con la colaboración del gobierno autónomo: el CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar). Un centro con una importante repercusión científica, impulsada por una asociación conformada por profesores de universidad, y enseñantes de otros niveles educativos, y con el objetivo específico el estudio integral de la cultura escolar. Es decir, todo lo relativo a la recuperación, estudio y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial de la cultura escolar, con especial énfasis en la reconstrucción de la memoria histórica de la educación en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León. Dicho Centro, centra sus actividades y su difusión en la conjunción de ambas perspectivas. Porque, estamos convencidas de que los museos también deben ser centros

de estudio y salvaguarda del material intangible, es decir, el que nos es legado por la historia oral. De ello es prueba el hecho de que en la investigación histórico-educativa no sólo hayan salido a la luz numerosas publicaciones en las últimas décadas<sup>110</sup>, sino también su introducción en los museos de historia de la educación como bien museable, plausible de ser expuesto e interpretado.

Entendemos que los espacios museísticos tienen una serie de posibilidades funcionales. Una primera función es la de preservar, conservar y custodiar el patrimonio histórico-educativo, tanto material como inmaterial a través de las técnicas y procedimientos para tal fin. En este sentido, los museos y centros de conservación a los que hemos hecho mención, se enfrenta por lo general al problema de la organización del material por lo que se convierten de alguna manera en verdaderos archivos históricos. Una segunda función consiste en dar a conocer el patrimonio que custodian, bien a través de la exposición física de los mismos, o mediante las exposiciones virtuales. En algunos casos, a través de ambos medios, aunque en la mayoría de ellos el proceso de digitalización es lento y costoso.

---

<sup>110</sup> En relación a las fuentes orales son muy significativas las aportaciones metodológicas y epistemológicas de la revista *Antropología, Historia y Fuentes Orales* cuyos inicios datan de 1989. Recientemente la obra coordinada por Leoné y Mendiola, es un importante referente de la situación actual en España en cuanto a la renovación historiográfica y el uso de las fuentes orales en educación. Leoné, S y Mendiola, F. (coord.): *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Universidad Pública de Navarra, 2007. También el profesor Viñao ofrece una valiosísima revisión de las publicaciones en relación al género narrativo-autobiográfico que se ha venido centrando principalmente en maestros y profesores en su trabajo: "Relatos y relaciones autobiográficos de profesores y maestros" en Escolano Benito, A. y Hernández Díaz, J. M. (coord.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, p. 136-167.

Un tercer propósito es el fomento de la investigación histórico-educativa. Una de las mayores aportaciones a la comunidad científica ha sido la posibilidad de consultar y tener a disposición fuentes de estudio para la investigación histórica, social, cultural y antropológica. De acuerdo con el profesor Pere Solà (2014, p. 588)

el progreso en la salvaguarda y conocimiento del patrimonio histórico educativo necesita de la investigación histórico educativa. Y viceversa: el avance de la investigación histórico-educativa reposa sobre la salvaguarda y conocimiento del patrimonio educativo.

En el caso de los museos virtuales facilita su consulta vía web, aunque aún queda un largo trayecto para poder disfrutar de bases de datos consultables de modo interactivo. Uno de los ejemplos más claros en este sentido es el Museo Pedagógico y del Niño, cuyo sitio web dispone en secciones una pequeña parte de su patrimonio, y enlaza al Centro de Documentación Histórica de la Escuela, pero sin posibilidad de consultar los documentos que referencia.

En su faceta de desarrollo de la vertiente didáctica del patrimonio educativo, de acuerdo con Viñao Frago (2003, p. 1069-1070) los Museos Pedagógicos, de Educación, deben tener como una de sus tareas prioritarias la labor de generación, catalogación y uso didáctico de tipo de fuentes, preservando desde cada museo la tarea de preservar y configurar la memoria individual y social. En este proceso es primordial recuperar las experiencias educativas, que tienen como finalidad rescatar una parte del patrimonio que

comenzaba a olvidarse. En este sentido, se convierte en una herramienta didáctica de inestimable valor, sea cual sea el nivel educativo del que se trate. En este sentido, el patrimonio tiene infinidad de posibilidades didácticas. En concreto, y en relación con la enseñanza superior, convierte a los estudiantes de las materias históricas de la Facultad de Ciencias de la Educación en fuentes vivas, en testimonios de su tiempo, estimulándoles a participar en procesos de plasmación de su realidad educativa (ser grabado, entrevistado sobre sus experiencias escolares, etc.). Aunque, ciertamente, con ello lo que estamos promoviendo es la práctica que ya hace unos años reivindicaba el profesor Molero (2002, p. 196) cuando señalaba la necesidad de hacer de nuestra experiencia educativa diaria objeto de registro histórico, de cara a la construcción de esa historia que no por más inmediata carece de importancia.

Un ejemplo de las entre las prácticas desarrolladas a recuperar esta dimensión más subjetiva de la historia de los procesos escolares se desarrolló en el marco de un proyecto para crear un museo pedagógico en Andalucía, que terminó siendo el Museo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Al igual que en otras iniciativas similares, tanto la utilización de las entrevistas como recurso de investigación<sup>111</sup>, como el recurso a la investigación

111 Lo que dio lugar a la creación del Archivo Oral del museo. Aclarar que la génesis de este Archivo es anterior a la propia concepción del Museo ya que podemos hallarla en el año 1998, en el que como experiencia docente se inició al alumnado de la asignatura Historia de la Educación en Andalucía, y bajo la dirección de la profesora Guadalupe Trigueros, en la metodología de investigación oral, ver: Trigueros Gordillo, G: "El Archivo de la Oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz" en Dávila, P. y Naya, L. M.: La Infancia en la Historia: Espacios y Representaciones. San Sebastián. Espacio Universitario Erein. v. 1. 2005, p. 598-607. Trigueros Gordillo, G. "El papel del archivo oral del Museo Pedagógico Andaluz en la recuperación de la memoria escolar de Sevilla". El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano. Ayuntamiento

biográfico-narrativa como enfoque metodológico para el estudio de los procesos escolares, suponen un elemento muy valioso en la definición conceptual del museo. No podemos pasar por alto la reciente creación del Espacio Didáctico Interactivo del Patrimonio Escolar de Córdoba (Edipec) iniciativa de la Asociación “La tribu educa” formada por un amplio número de maestros y maestras jubiladas con el propósito de poner a disposición de la sociedad cordobesa y de los interesados en la materia, el patrimonio educativo con fines didácticos<sup>112</sup>.

Las posibilidades ofrecidas por la historia oral contribuyen a ampliar el campo de la historia, ayuda a reconstruir aquellos acontecimientos que quedan oscuros por la escasez o falta total de fuentes; además permiten el acercamiento a la mentalidad y formas de vida de los diferentes colectivos sociales, ayudando así a indagar en las relaciones entre la microhistoria y la macrohistoria, y nos facilitan el centrar la subjetividad de las personas en la fuerza de su experiencia personal. Asimismo, creemos firmemente en que este rico patrimonio es frágil y susceptible de perderse, por lo que puede y debe prepararse y organizarse para ser salvaguardado y protegido, para ser rescatada del olvido. En definitiva, entendemos que “la historia oral trasciende la investigación histórica para convertirse en una práctica más general de creación de patrimonio educativo” (TRIGUEROS GORDILLO, 2014, p. 95).

---

de Sevilla; Trigueros Gordillo, G. “Las fuentes orales en la Enseñanza Superior”, Cabás, n. 12, 2014, p. 94-112.

112 <http://edipec.wikispaces.com> En el momento actual (2016), el espacio está abierto con los materiales recopilados y con una llamada a quien quiera donar su material escolar y educativo para que sea preservado.

Finalmente entendemos que los espacios museísticos histórico-educativos deben de ser un medio de difusión. En España, a partir de la ya mencionada creación de la Sociedad para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), su Boletín Informativo (BISEPHE) ha sido el medio de difusión de las actividades de distinta naturaleza que sus miembros organiza. En el nacimiento del propio Boletín quedan expresados sus fines:

ser un portavoz fiel y valioso de la Sociedad Española para el Estudio y Conservación del Patrimonio Histórico-educativo (SEPHE), y el de constituir un auxiliar brillante tanto de los estudiosos de la historia de la educación y de la etnografía escolar como de los museos de educación.<sup>113</sup>

De esta Sociedad también dependen las Jornadas Científicas que bianualmente se celebra en torno a un tema central que aglutina las diferentes aportaciones. Actualmente se han organizado seis eventos y en el transcurso del año 2016 se va a celebrar la VII edición.

Los museos pedagógicos y de educación españoles, suelen realizar la labor de difusión a través de diferentes medios y modalidades. La primera de ellas es mediante la visualización del propio museo en Internet. Es difícil encontrar algún centro museístico que no tenga abierto al mundo sus recursos patrimoniales. En relación a ello, las Universidades españolas, con el apoyo de sus Sociedades Científicas (tanto de la Sociedad Española de Historia de la Educación -SEDHE-, como de la de Estudio del Patrimonio

---

113 "Presentación", *Boletín Informativo Sephe*, n. 1, 2006; p. 1.

-SEPHE-), organizan jornadas, simposios, coloquios o ciclos de conferencias que impulsan la investigación en el tema patrimonial. Podemos referir a modo de ejemplo, el reciente Simposio celebrado en la Universidad de Sevilla bajo el tema de *La Memoria Escuela, Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa: Perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas*. Otra forma de difusión son las exposiciones. La mayoría de los espacios museísticos llevan a cabo exposiciones temporales y en otros casos, se acogen exposiciones itinerantes organizadas por diversas entidades, que no siempre suelen tener una relación directa con el mundo universitario o de los museos.

Finalmente no podemos dejar de referir las publicaciones que periódicamente están dedicadas a difundir la labor investigadora de la comunidad científica dedicada al estudio del patrimonio educativo. No es el espacio para hacer un repertorio de literatura al respecto. Por ello nos centramos en dos. La primera es el conjunto de Actas que la SEPHE publica bianualmente para dar a conocer las aportaciones que se debaten en el seno de sus Jornadas Científicas. En ellas se pueden consultar los avances, experiencias, discursos e investigaciones en el campo de la museística educativa española. La segunda publicación a la que hacemos referencia es la revista Cabás, dependiente del CRIEME (Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela). Con dos números anuales, la revista publica tanto experiencias realizadas en el mundo de la docencia a través del patrimonio educativo, como investigaciones en este campo de estudio.

## **A modo de conclusión**

El somero análisis realizado por los museos pedagógicos, de educación y centros de interpretación y documentación en España es sólo un acercamiento a la tipología de centros, al tipo de materiales que se pueden encontrar en ellos y a las funciones. Su estudio nos lleva a considerar, entre otros muchos, algunos aspectos en los que creemos habría que ahondar y profundizar, tanto desde la reflexión discursiva como desde las prácticas de los propios museos. Consideramos que el patrimonio educativo es pieza clave en la toma de conciencia tanto del yo colectivo como personal. Sabido es que la construcción de la persona se forja desde un todo global forado por factores y circunstancias inherentes que le hacen distinto a los demás, pero que a la vez le acerca a los demás. La identidad de los pueblos y de las personas no la da la ubicación geográfica, sino la integración de un conjunto de elementos entre los que destaca el educativo. Por lo tanto, el patrimonio educativo es un instrumento de construcción de la identidad al que los organismos públicos deben prestar la atención que merece, la importancia que tienen en el desarrollo de los individuos. Es significativo que sólo cuatro de los Museos pedagógicos, de enseñanza o educación estén amparados por los gobiernos autonómicos de nuestro país. La Administración debe tomar conciencia de la necesidad de proteger los bienes materiales e inmateriales de carácter educativo y pedagógico y ampliar la catalogación de estos dentro de los Catálogos de Patrimonio existentes. A modo de ejemplo, la Junta de Andalucía apenas incluye los objetos



educativos en su catálogo de patrimonio. Es necesaria esta toma de conciencia que

ayudaría también a ver la necesidad de su conservación y mantenimiento y a animar a las instituciones docentes a protegerlo y a las administraciones correspondientes a proporcionar los elementos necesarios para su protección (TRIGUEROS GORDILLO; TORRES FERNÁNDEZ, 2014, p. 596).

A ello unimos la dificultad que en algunas ocasiones tienen los museos para recuperar patrimonio. Bien es cierto que muchos centros escolares se han liberado del material que había quedado obsoleto por falta casi siempre de espacio. Las administraciones con sensibilidad hacia este tema deben también velar por la conservación, salvaguarda y custodia del patrimonio apoyando a los museos y dotándolos de los recursos humanos y económicos necesarios.

Aún cuando el soporte digital requiere de menos inversión que el físico, los museos ubicados en la red necesitan aún un desarrollo que clarifique el modo de presentar y organizar el patrimonio. Es difícil conjuntar las diferentes necesidades que el visitante de estos museos tiene en función de sus características. El desarrollo de bases de datos organizadas y específicas para investigadores podría solucionar algunos problemas de acceder a las fuentes. En este sentido consideramos que la demanda depende del ámbito al que pertenece la persona que consulta. Así docentes demandan un modo de puesta en escena diferente de las personas interesadas en general y de los investigadores, que demandan otra. Uno de los puntos débiles se halla en la

interactividad del objeto con el sujeto.

En relación a las iniciativas existentes, es necesario evaluar los resultados. Con independencia de lo que al respecto haga cada centro, sería conveniente la difusión de estos resultados e incluso de un instrumento que facilite esta tarea. Respecto a las funciones que tienen los museos, el análisis realizado arroja resultados en pro de la educación superior. La interacción museo-institución educativa esta mayormente focalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este nivel, aún cuando hay buenas experiencias en la enseñanza primaria y secundaria.

## **Bibliografía**

ALONSO FERNÁNDEZ: *Museología y Museografía*, Barcelona, ed. Del Serbal, 2006.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. Nuevo concepto de los museos de educación. En: RUIZ BERRIO, Julio (ed.). *El patrimonio histórico - educativo: Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, p. 139-167.

BADANELLI RUBIO, Ana María; POVEDA SANZ, María y RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (coord.). *Pedagogía Museística: Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. (Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo - SEPHE-). Madrid: Universidad Complutense de Madrid/Facultad de Educación, 2014.

CASTRO FUSTES, E. MUPEGA: a escola da memoria. CROA: boletín da Asociación de Amigos do Museo do Castro de Viladonga, ISSN 1575-0639, n. 24, 2014, p. 60-63.

CUESTA, Raimundo. Memoria, cultura escolar y museización en España. Del Museo Pedagógico Nacional a la actual eclosión y proliferación de centros de la memoria educativa. I *Encuentro sobre el museo de escuela y los deberes de la memoria*. 2. Biblioteca Nacional de Maestros: Buenos Aires, 2011. [http://www.bnm.me.gov.ar/redes\\_federales/museos/encuentros/museos\\_de\\_escuela/2011/doc/museizacion\\_cuesta.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/museos/encuentros/museos_de_escuela/2011/doc/museizacion_cuesta.pdf).

ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coords.). *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.

ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.). *La cultura material de la escuela*. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007. Berlanga del Duero-Soria: CEINCE.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Rafael. *La escuela en la memoria*. Huesca: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón/Museo Pedagógico de Aragón, 2010.

LEONÉ PUNCEL, Santiago; MENDIOLA GONZALO, Fernando (coord.). *Voces e imágenes en la historia*. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica. Universidad Pública de Navarra, 2007.

MEDA, Juri; BADANELLI RUBIO, Ana María: *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata, Edizioni università di Macerata, 2013.

MOLERO PINTADO, Antonio. El archivo de la palabra y la memoria viva de la educación. En ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coords.). *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, p. 177-205.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro L.; SEBASTIÁN VICENTE, Ana.

*Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012.

NORA, Pierre: Entrevista a Pierre Nora, *La Nación*, 15 de marzo de 2006 disponible em: <http://www.lanacion.com.ar/788817-no-hay-que-confundir-memoria-con-historia-dijo-pierre-nora>.

PALENZUELA, P. Guía para la Puesta en Valor del Patrimonio del Medio Rural Andaluz. Sevilla: Consejería de Agricultura y Pesca, 2000.

RUIZ BERRIO, Julio (ed.). *El patrimonio histórico-educativo: Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

RUIZ BERRIO, Julio. Historia y Museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación*, n. 25, 2006, p. 271-290.

SACCHETTO, Pier Paolo. *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa. Colección: Biblioteca de Educación/ Renovación Pedagógica, 1986.

SCHWELBENZ, Werner. El desarrollo de los museos vituales. *Noticias del ICOM*, n. 3, 2004. Disponible em: [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/ICOM\\_News/2004-3/SPA/p3\\_2004-3.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2004-3/SPA/p3_2004-3.pdf).

SOLÁ GUSSINYER, Pere. La salvaguarda y estudio del patrimonio educativo en el marco de una narrativa historiográfica rigurosa y bien fundamentada. En: BADANELLI RUBIO, Ana María; POVEDA SANZ, María; RODRÍGUEZ GUERREIRO, Carmen (coord.). *Pedagogía Museística: Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. (Actas

de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo - SEPHE-). Madrid: Universidad Complutense de Madrid/Facultad de Educación, 2014, p. 583-590.

TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe. Las fuentes orales en la enseñanza superior. *Cabás*, n. 12, 2014, p. 94-112.

TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe; TORRES FERNÁNDEZ, Cristóbal. El patrimonio histórico educativo como factor de identidad y de progreso social en las políticas públicas de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BADANELLI RUBIO, Ana María; POVEDA SANZ, María; RODRÍGUEZ GUERRE-RO, Carmen (coord.). *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad Complutense, 2014, p. 591-597.

TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe; YANES CABRERA, Cristina. La escuela contada: historia oral y relatos escolares. En: JUAN, Víctor. *Museos pedagógicos: la memoria recuperada*. Aragón: Museo Pedagógico de Aragón - Huesca, 2008, p. 117-134.

VELASCO, Honorio Manuel. La cultura como patrimonio. Lo material y lo inmaterial en la cultura. En: ESCOLANO BENITO, Agustín (ed). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga del Duero-Soria: CEINCE, 2007, p. 29-43.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La Historia de la Educación ante el siglo XXI: Tensiones, Retos y Audiencias". En: *Etnohistoria de la Escuela*. Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Burgos, 2003.

# Posibles metodologías de trabajo histórico sobre la cultura material de la escuela: entre el material didáctico y los catálogos de enseñanza - Primeros resultados de una investigación en curso<sup>114</sup>

Marta Brunelli

## Introducción: objetivos y finalidades del estudio

El texto se propone presentar los primeros resultados de un estudio sobre la producción y circulación de materiales escolares en Italia a finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. El punto de partida es el análisis que se ha llevado a cabo en profundidad sobre algunos materiales didácticos especialmente significativos – principalmente científicos – que aún se conservan en las colecciones de algunas

---

<sup>114</sup> *Agradecimientos.* La autora desea agradecer a las Profesoras Vera Gaspar y Gizele de Souza por la invitación a contribuir a esta publicación; al colega Juri Meda por los debates y el intercambio de ideas sobre el tema de la investigación; a los Profesores Roberto Sani y Anna Ascenzi por haber compartido sus impresiones y conclusiones; a Roberta De Angelis, Federica Clementi, Jessica Fioretti, Cristina Cerretani y Efreem Bonvecchi por la autorización a reproducir sus fotos, así como a todos los profesores y dirigentes escolares por haber facilitado el acceso a las colecciones escolares mencionadas. Y por último, pero no menos importante, a Laura Ferranti para su valiosa ayuda en la revisión lingüística de este texto.

escuelas italianas. El enfoque historiográfico adoptado es lo que aspira a favorecer, en los materiales didácticos, no sólo su naturaleza pedagógica, sino más bien su condición de producto industrial y de consumo (MEDA, 2010a, 2011). A partir del análisis detallado de algunos antiguos materiales para la enseñanza de la anatomía, su calidad y características físicas, así como las marcas presentes en los objetos mismos, la autora propone una metodología de trabajo basada en la comparación sistemática de esos datos con los catálogos comerciales de los fabricantes y distribuidores de materiales escolares de la época.

Los catálogos se analizan tanto individualmente, como dentro de una o más series cronológicas (es decir: una serie de catálogos de la casa Paravia, fechados entre 1864 y 1934, y una pequeña serie de catálogos de la casa Vallardi de 1902 a 1910), con el fin de comparar datos y objetos, y detectar similitudes y diferencias entre los objetos anunciados y los realmente vendidos. La lectura contextual de esta información, también a la luz de las prescripciones ministeriales, permite reconstruir un primer cuadro de las dinámicas de la demanda y oferta, así como de algunos canales de distribución (nacional e internacional) de estos materiales, y con el fin delinear las principales etapas de evolución del mercado y de la industria para la escuela en Italia.

La investigación tiene como objetivo destacar el potencial heurístico de la fuente representada por los catálogos comerciales escolares, que – si examinados con una metodología interpretativa precisa – nos permiten

reconstruir las piezas perdidas de una *historia nacional de la industria escolar*, por un lado. Por el otro lado, esta metodología de trabajo – gracias a las posibilidades que ofrece la reciente obra de recuperación y valorización de los materiales escolares, en curso hoy tanto en los museos como en las escuelas italianas, que se dedican cada vez más a la preservación de su patrimonio y su historia – podría reunir en una colaboración fructífera el discurso historiográfico, museológico y el de la educación basada también sobre el patrimonio histórico-educativo.

## **1. La cultura material de la escuela y la ampliación de las fuentes para la investigación histórica y educativa: los catálogos de enseñanza**

Desde finales de los años 90 la historia de la educación, gracias al enfoque histórico-social propuesto por Dominique Julia (1995) y André Chervel (1998) por un lado, y a la reflexión llevada a cabo por los historiadores de la educación del área belga guiados por Marc Depaepe y Frank Simon (1995) por el otro, ha iniciado una profunda renovación de sus métodos interpretativos, abriendo nuevas líneas de investigación como la relativa a la cultura escolar. Según este planteamiento historiográfico la cultura de la escuela emerge como un conjunto de conocimientos normativos, valores y comportamientos así como de prácticas educativas precisamente dirigidas a la trasmisión de esos mismos (JULIA, 1995). Sin embargo, los conocimientos como las prácticas acaban siendo modelados dentro de una cotidianidad concreta, hecha de espacios y objetos sobre los que la



investigación histórico-educativa gradualmente ha dirigido gradualmente su atención. A la luz de este nuevo centro de gravedad historiográfico, delante del historiador de la escuela se ha materializado una gama cada vez más amplia de nuevas fuentes: de los manuales escolares a los materiales archivísticos, de los periódicos pedagógico y magistrales a las correspondencias y autobiografías de profesores y estudiantes, de los diarios y cuadernos a las escrituras infantiles etc. (JULIA, 1998). A esta larga lista de fuentes se han añadido – en los últimos años – fuentes materiales como todos esos objetos que no sólo constituían el arsenal didáctico de los maestros y el equipo de los alumnos, pero aún “llenaban” físicamente y estructuraban literalmente los espacios de enseñanza así como tiempos, prácticas y conductas, en definitiva afectando el modo en que ha sido producida y transmitida la cultura escolar.

Gracias a este *materialistic turn*, los historiadores de la educación, a nivel Europeo e internacional, están ocupados investigando siempre nuevo aspectos de la cultura material de la escuela: del entorno del aula a la arquitectura escolar, de las fotografías a los pupitres, a los medios de enseñanza para diferentes materias como cartas geográficas o cuadros murales etc<sup>115</sup>. En este ámbito la investigación italiana está en su inicio y, de hecho, raros todavía son los estudios publicados sobre estos temas

---

115 Como es conocido, las principales etapas de esta renovación historiográfica están representadas por algunas publicaciones esenciales para el investigador que quiere acercarse a la cultura material de la escuela (GROSVENOR, LAWN; ROUSMANIERE, 1999; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL *et al.*, 2003; LAWN; GROSVENOR, 2005; BURKE, 2005; ESCOLANO BENITO, 2007; BRASTER, GROSVENOR; DEL POZO, 2011; BURKE, HOWARD; CUNNINGHAM, 2013).

particulares<sup>116</sup>, aunque el mismo Giorgio Chiosso – en 2011, al final de su intervención en el *I Workshop Ítalo-Español de Historia de la Cultura Escolar en Berlanga de Duero* – había indicado en el estudio de esa “producción que se realizó en paralelo con la industria editorial escolar [...] como medios didácticos, aparatos de gimnasia, mapas geográficas y mobiliario escolar”, una nueva e interesante línea de investigación para los historiadores italianos (CHIOSSO, 2013, p. 59). En realidad no es incorrecto decir que, en Italia también, un “viraje materialista” similar en la investigación histórico-educativa podría ser favorecido por la creciente disponibilidad de material escolar: en las colecciones sistematizadas de los cada vez más numerosos museos del patrimonio histórico-educativo; en los antiguos edificios escolares que se han mantenido en su estado original (de las grandes escuelas urbanas, hasta las pequeñas escuelas-museos rurales o de montaña); por último, en las colecciones de subsidios didácticos bien preservados en las escuelas de antigua fundación donde, cada vez más, somos testigos del nacimiento de proyectos de catalogación y valorización patrimonial<sup>117</sup>.

---

116 En Italia, hasta la fecha estudios sobre la cultura material han tratado: el aula escolar (PRUNERI 2014); los pupitres (COSSETTO; SPADA PINTARELLI, 2009, p. 16-23, 35-38; MEDA 2011, 2014b; DE GIORGI, 2014); carteles didácticos y tablas murales (COSSETTO; SPADA PINTARELLI, 2009, p. 53-54; TARGHETTA, 2015); cuadernos y diarios escolares (MEDA 2006a, 2006b; ASCENZI, 2010; MEDA, MONTINO; SANI, 2010; SANI, 2013); cartas geográficas (BANDINI, 2012; OLIVIERO, 2012); la producción de los subsidios gimnásticos (ELIA, 2012).

117 Sobre el patrimonio científico escolar, desde los años 80, en Italia han nacido diversos proyectos de catalogación y valorización en virtud del interés transversal que este patrimonio (protegido por la legislación nacional) tiene, por parte de los historiadores de la ciencia y de los museos científicos, supervisados por una Asociación de museos de la ciencia (ver Meda, 2013). Sobre los últimos proyectos de valorización del patrimonio escolar en su conjunto (y no sólo científico) véase, *infra*, en el párrafo: *Conclusiones*.

Si estas realidades conservan un número considerable de objetos escolares, sin embargo debe tenerse en cuenta que en la mismas colecciones se conservan otras fuentes de potencial interés para el historiador de la escuela, hasta ahora poco consideradas en Italia: la de catálogos comerciales que los fabricantes publicaban para anunciar y vender esos mismos materiales.

En el extranjero, los catálogos escolares ya han sido objeto de algunos estudios: en el contexto español, en particular, en la estela de los primeros estímulos ofrecidos por León Esteban (ESTEBAN, 1997a), los catálogos han permitido investigar la historia y los métodos de enseñanza de la escritura (ESTEBAN, 1997b), reconstruir la evolución del mobiliario escolar (ESTEBAN, 2000; MORENO MARTÍNEZ, 2005a, 2005b), estudiar el utilizzo de los medios didácticos en la educación científica (BERNAL MARTÍNEZ; LÓPEZ MARTÍNEZ; MORENO MARTÍNEZ, 2008), estudiar la propagación del método Froebel a través de la circulación de su medios didácticos específicos (MARTINEZ RUIZ-FUNES, 2012), reconstruir la historia de las casas comerciales (MORENO MARTINEZ; MARIN MURCIA, 2014). Y no ha de sorprender que la existencia de una importante colección de catálogos de material de enseñanza y de mobiliario escolar en el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia ha facilitado la iniciación de este tipo de investigación, lo que ha permitido a Pedro Luis Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente realizar una primera clasificación y formular una definición de este tipo de fuentes:

[l]os catálogos de material de enseñanza [pueden] ser considerados como catálogos comerciales o de productos [si] tienen [...] las siguientes características: han de tratarse de *listas impresas* en forma de libro, revista o folleto, *editadas con periodicidad determinada* o puntualmente, elaboradas y difundidas con *finés publicitarios* por instituciones, empresas o personas dedicadas a la producción, distribución y/o venta, al por mayor o directamente al consumidor, *de todo tipo de recursos para usos escolares o educativos*, de cualquier nivel o modalidad, *en las que se presentan y describen*, con mayor o menor detalle, con fotografías o ilustraciones o sin ellas, *las peculiaridades de la totalidad o parte de sus productos* indicando los precios y, en su caso, *las condiciones de venta al público y el pago* de los mismos (MORENO MARTINEZ; SEBASTIAN VICENTE, 2012, p. 296-297)<sup>118</sup>.

Incluso en Italia varios, pequeños pero importantes, núcleos de catálogos escolares están disponibles en numerosos museos y colecciones, lo que hace posible empezar a estudiar el nacimiento, la evolución y las características de las que Pierre Moeglin (2010) ha definido *las industrias escolares*. Sin embargo – a excepción de los catálogos bibliográficos de las editoriales educativas, que han sido ampliamente utilizados en Italia para reconstruir la historia de la imprenta para las escuelas – hoy en día los catálogos de material de enseñanza constituyen una fuente todavía infrutilizada. El primero que ha marcado el camino en el uso de estas fuentes ha sido Juri Meda, que ha utilizado los catálogos de los principales proveedores para escuelas en su trabajo enfocado a conceptualizar la nueva categoría historiográfica de los “Medios de educación de masas” –

---

118 Énfasis agregado.

entendidos no sólo como materiales empleados en la escuela en virtud de su naturaleza pedagógica, sino como objetos diseñados, fabricados y “consumidos” en el nuevo mercado escolar: un mercado que ha llegado a ser de masas después del nacimiento de la escuela pública: única y centralizada, obligatoria y gratuita (MEDA 2010a, 2011).

## **2. Los museos y las colecciones escolares: laboratorios para el desarrollo de nuevos métodos de investigación**

Un ejemplo de cómo los museos y la escuela y en particular las colecciones didácticas escolares constituyen un recurso valioso no solo como depósitos de fuentes históricas (documentales y materiales, viejos y “nuevos” como los catálogos comerciales), sino también como laboratorios para la aplicación de nuevos métodos de investigación, está representado por los resultados de un trabajo que se inició en 2009, a través del desarrollo de algunas Tesis de Maestría dirigidas por mí para la asignatura de Educación del Patrimonio en la Universidad de Macerata. Estos trabajos sentaron las bases de una campaña de censo y pre-catalogación<sup>119</sup> del patrimonio significativo que se conserva

---

119 La actividad se define como pre-catalogación ya que – dada la falta de fichas estandarizadas desarrolladas por el Istituto Centrale del Catalogo e della Documentazione – se ha decidido realizar, en colaboración con el colega Juri Meda, una solución flexible, no analítica pero funcional a las características peculiares de los artefactos escolares y, sobre todo, fácil de usar por los estudiantes universitarios así como o (en el futuro) por los alumnos y sus profesores en las escuelas. Cada ficha ha sido acompañada por una documentación fotográfica de alta resolución – que ha resultado crucial para la comparación de modelos. Sobre la cuestión de la falta de estándares de catalogación apropiados para el patrimonio histórico-educativo, me permito hacer referencia a Brunelli, 2013.

en algunas escuelas históricas de la Región Marche<sup>120</sup>.

La atención se ha centrado sobre todo en un primer conjunto de medios didácticos (Fig. 1), tanto italianos como extranjeros, fechados entre 1890 y 1940,<sup>121</sup> que han sido catalogados y estudiados en su valencia de artefactos y testimonios de la “industria escolar”. La non convencionalidad de estas fuentes reside en su naturaleza de objetos materiales, es decir de objetos con precisas características físicas y componentes técnicas como resultado de un proceso particular de producción (semi-artesanal o abiertamente industrial), por un lado; y, por el otro, objetos caracterizados cada uno por su propia biografía individual, consecuencia de los muchos caminos que – desde la producción hasta la distribución, compra y uso (escolar) – los llevaron a alcanzar su ubicación en una colección sistematizada, en un museo de la escuela o en el laboratorio científico de una escuela (museo escolar).<sup>122</sup>

---

120 De 2009 a 2012 la investigación incluyó n. 7 escuelas de las provincias de Ascoli Piceno, Fermo y Macerata, es decir n. 4 escuelas medias: la Scuola media dell'Istituto comprensivo Sigismondo Nardi en Porto S. Giorgio; las escuelas medias Betti y Fracassetti en Fermo; la escuela media (y antigua scuola di avviamento) del Istituto Comprensivo Enrico Mattei en Matelica; y n. 3 escuelas secundarias: el Istituto Tecnico Industriale Montani en Fermo; el Liceo Classico Statale Annibal Caro en Fermo; el Istituto Tecnico Agrario Celso Ulpiani en Ascoli Piceno. Las fichas fueron incorporadas en las tesis de Maestría: BONVECCHI, 2010; CERRETANI, 2010; FIORETTI, 2010; CLEMENTI, 2012; DE ANGELIS, 2012.

121 Para una primera presentación de los resultados generales de esta investigación, me refiero a la comunicación que presenté en 2014 en la conferencia internacional Education et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours. Bordeaux, 29-30 aprile 2014 (BRUNELLI, 2014) y actualmente en preparación.

122 Sobre la diferencia entre el museo de la escuela (entendido como representación “idealizada” de la escuela y de su desarrollo en un sistema nacional) y el museo escolar (es decir una colección de materiales para la enseñanza usados por, y en, las escuelas) ver Meda, 2013, p. 185-191.

**Figura 1: Algunos ejemplos de los subsidios didácticos encontrados en las colecciones examinadas**



a. Subsidios anatómicos (ca. 1910-'20);



a. Subsidios anatómicos (ca. 1910-'20);



b. Subsidios zootécnicos (ca. 1880-1900);



c. Subsidios gimnásticos (años '30);



d. Subsidios botánicos (años '50);



e. Subsidios etnográficos (ca. 1940)

(Istituto Tecnico Agrario Statale Celso Ulpiani en Ascoli Piceno. Fotos reproducidas por cortesía de la Autora: Roberta De Angelis).

Con el fin de reconstruir las trayectorias biográficas de los objetos (ALBERTI, 2005)<sup>123</sup> ha sido necesario realizar,

<sup>123</sup> Sobre la “trayectoria biográfica” (derivada del concepto antropológico de “biografía cultural”) y los relacionados cambios de status que caracterizan la historia y la circulación de los objetos que componen las colecciones del museo véase Alberti, 2005.

ante todo, un cuidadoso examen “arqueológico” de las características materiales y las marcas presentes (antiguas etiquetas, sellos, números de inventario) presentes en los objetos. Las más de 500 fichas recogidas han permitido una primera comparación entre objetos similares, o pertenecientes a tipos similares, mostrando de inmediato la presencia de problemas recurrentes – y principalmente atribuibles a la falta de correspondencia entre los tipos de objetos y las etiquetas (a veces presentes, a veces ausentes, o aun contradictorias entre ellas) que, si en algunos casos confirmaban el origen indiscutiblemente extranjero, en otros parecían dar fe de una posible “procedencia” italiana. En estos casos, el examen objetivo de cada objeto (descripción, medición, detección de marcas, foto) ha hecho necesario integrar la información ausente o contradictoria con la de posibles fuentes externas: los inventarios patrimoniales de las escuelas (aunque no resolutivos ya que, a veces, ausentes o con datos mínimos); los documentos del archivo histórico escolar (a menudo no accesible, o no existente); y, por fin, los catálogos escolares.

Esta última fuente es particularmente fructífera, ya que, examinada en su función repertorial, no sólo proporciona imágenes útiles para la comparación, e información sobre nomenclatura y función exacta de los objetos; sino también puede abrir un resquicio sobre los primeros canales de producción y comercialización de materiales escolares en Italia – ofreciéndonos el primer retrato de una escena – en gran parte desconocida – de las industrias escolares que trabajaron en Italia entre el final del siglo XIX y la primera mitad del XX.



Con el fin de delinear las etapas por las que toma cuerpo en Italia una infraestructura para la producción/comercialización de materiales escolares, aquí se tiene en cuenta el análisis solamente de los subsidios anatómicos, que representan un tipo particularmente recurrente en las escuelas examinadas – todas escuelas secundarias (de primer y segundo grado) y por lo tanto con laboratorios científicos excelentes. Sin embargo, la comparación sistemática entre los subsidios y algunos catálogos significativos y, al final, los reglamentos ministeriales sobre la enseñanza de la anatomía humana, en particular en la educación obligatoria, ha desvelado la increíble riqueza del material didáctico destinado in primis a la escuela primaria que – como veremos – desde 1860 hasta 1920 se confirma ser la primera y verdadera fuerza impulsora de la circulación y uso, antes, y de la producción, después, de estos subsidios didácticos.

### **3. Un estudio de caso: la enseñanza de la anatomía en la escuela primaria**

Cuando en Italia por primera vez se afirma la enseñanza obligatoria con ley estatal – el Regio Decreto Legislativo n. 3725/1859 del Reino de Cerdeña, mejor conocido como Ley Casati y en 1860 extendida a todo el Reino de Italia – el sistema escolar nacional, recientemente formado, tiene que construir a partir de cero todo su equipamiento: edificios, mobiliario y, sobre todos, subsidios didácticos. Si el artículo 140 del Regolamento delle Scuole elementari del 15 settembre 1860 (que aplica la Ley Casati) prescribe

el equipo mínimo de las aulas – de los bancos con asientos, al tintero para el maestro y los tinteros fijos para los alumnos, incluso los inevitables crucifijos y retratos del Rey – el legislador enumera también los pocos medios didácticos considerados indispensables en la escuela obligatoria (en la época, limitada a las primera y segunda clases de primaria):

[Art. 141]. [...] la primera clase estará equipada con: 1º Tablas murales para la enseñanza de la lectura, conformes al silabario utilizado por los alumnos; 2º El ábaco. [Art 142]. Las clases superiores estarán equipadas con: 1º Un globo terráqueo; 2º Tablas para la enseñanza de la geografía, especialmente el Mapa del mundo y las tablas de Europa e Italia; 3º Tablas representantes objetos relacionados con las primeras nociones de ciencias naturales; 4º Modelos de los principales cuerpos geométricos.

En la “nueva” escuela primaria estatal, entonces, junto a la necesidad de un mobiliario mínimo, desde 1860 existe una demanda urgente de los subsidios para la enseñanza de diversas materias, incluidas las ciencias naturales y, aunque indirectamente, la anatomía. Esta última es una de las materias enseñadas en la escuela primaria ya que era funcional a la enseñanza de la higiene – que es vista como crucial a partir de las Instrucciones de los Programmi Gabelli del 1888, y no sólo para el clima de cientificismo positivista en el que esos primeros programas se diseñaron (por el pedagogo positivista Aristide Gabelli, de hecho); también por la necesidad urgente de contrarrestar la degeneración física del pueblo italiano a través de la lucha contra las precarias condiciones higiénico-sanitarias de los niños, especialmente

de los estratos más pobres de la población: los verdaderos destinatarios de la instrucción primaria. De hecho, en los Programas de 1888, la “enseñanza objetiva” para la Clase I del Curso Inferior de primaria incluye el estudio (entendido como mirada, reconocimiento, clasificación y descripción verbal) de las Partes del cuerpo humano; aprendizaje que se profundiza, en la Clase V, en la enseñanza de la Historia natural a través del estudio de los *Principales órganos del cuerpo humano con las aplicaciones de higiene*.

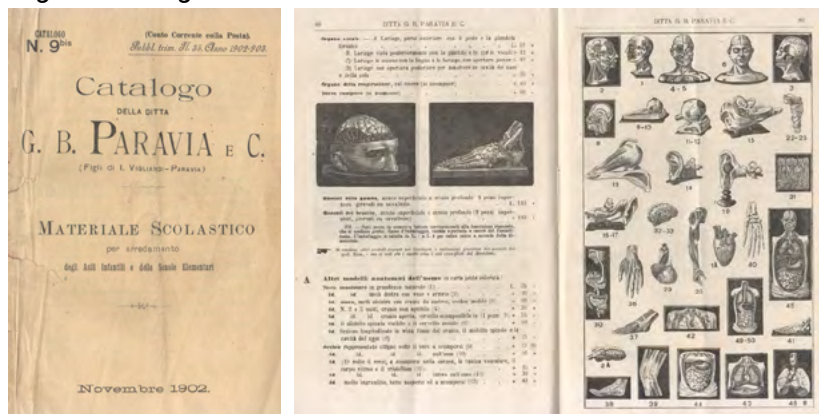
Con los nuevos *Programmi per le scuole elementari* de 1894, renovados por el Ministro Baccelli, se encuentra la materia Varias nociones, que recoge el “complejo de conocimientos absolutamente necesarios para todas aquellas personas que no tienen otro tipo de instrucción, excepto la que está abierta a todo el pueblo”. Este complejo de conocimientos incluye, para todas las clases elementares, nociones sobre el Cuerpo humano y cuidados higiénicos (junto con Alimentos, ropas, vivienda y normas higiénicas) . Sin embargo, en relación con la implementación de la enseñanza objetiva sobre el “cuerpo humano” los programas no sugieren específicos materiales didácticos, ni tampoco lo hace el Regio Decreto 9 ottobre 1895, n. 623, ap.ovante il Regolamento per l’istruzione elementare, que en el Anexo D: Mobiliario escolar y materiales didácticos simplemente indica la genérica obligación para las escuelas de adquirir, entre los Objetos y materiales recomendados para el Curso Superior: “Tablas y objetos para la implementación del programa de la materia Varias Nociones”.

Por lo tanto, a partir de 1860 las escuelas primarias italianas están en condiciones de dotarse de pocos, pero específicos, subsidios que consisten no sólo en libros, sino también en tablas y objetos. ¿Cómo las empresas italianas responden a la demanda de este nuevo “mercado educativo”, y qué nos dicen los catálogos comerciales, sobre todo si los examinamos bajo una secuencia cronológica? Si comparamos algunos catálogos históricos de una de las más antiguas, y longevas, casas italianas especializadas en la producción de material escolar, la Paravia en Turín, vemos – entre 1860 y 1900 – una rápida evolución.

Un antiguo catálogo Paravia de 1864 de sólo 23 páginas presenta, en su mayor parte, libros destinados a diferentes tipos y grados de escuelas (escuelas Normales, elementares, secundarias, técnicas y humanísticas), mientras que los pocos “materiales escolares”, que consisten solo en tablas y cuadros murales, pizarras y materiales para la escritura y el dibujo, están contenidos en cuatro páginas, incluida la página final de reclame sobre “globos terrestres y celestes”. Pero, excepto una mención genérica de “Cuadros iconográficos para la enseñanza de la Historia Natural, Zoología y Botánica” (p. 4), no encontramos ninguna referencia a subsidios específicos dedicados a la anatomía humana. La situación, sin embargo, cambia radicalmente ya en los años siguientes. En 1880 el Catálogo (general) del material escolar ha crecido hasta alcanzar 256 páginas; en 1894 aun se publica un catalogo de 40 páginas específicamente dedicado a los Materiales para la enseñanza de Ciencias naturales, Higiene, Higiene escolar; y, en 1902, el catalogo del Material escolar para las escuelas

elementares se compone, él solo, de 148 páginas. Finalmente, las escuelas primarias tienen acceso a subsidios didácticos adecuados para la enseñanza de la antropología física y de la higiene, como lo demuestran las siete páginas llenas de elaborados subsidios didácticos anatómicos en el Catálogo 1902 (p. 87-93). (Figura 2).

Figura 2: Catálogo de la casa G.B.



Paravia (1902). cit. (Colección de la Universidad de Macerata. Foto de la Autora). (A la izquierda). Cubierta. (A la derecha). Páginas 88-89: "Modelos plásticos [en yeso] en colores. Piezas fuertemente magnificadas (Colección Bock)"; siguiendo: "Otros modelos anatómicos humanos en papel-maché coloreada".

Es fácil comprender como esta rápida transformación de la oferta es determinada por las normas ministeriales, si leemos cuidadosamente las prescripciones contenidas en los programas de las escuelas primarias de la época, y de los años posteriores.

En los Programmi del 1905 per le scuole elementari (R.D. n. 45 del 29 gennaio 1905) la enseñanza de la anatomía humana, de hecho, se confirma (y, en todo caso, se fortalece) en los programas de Higiene tanto en el Curso Inferior (las

primeras tres clases), como en el Curso Superior (la quinta y sexta clase) – según el denominado “método cíclico”, en el cual cada grado superior reanuda y profundiza las materias de grados inferiores.

En consecuencia, en el Programa de Clase II encontramos, entre las “Lecciones de cosas”, las Nociones elementales del cuerpo humano y sus necesidades; en la Clase III, entre “Nociones varias” vuelve la enseñanza del Cuerpo humano y sencillas normas de higiene y personal, doméstica y pública; en la Clase IV las “Nociones varias” establecen la Repetición y ampliación de los conceptos aprendidos en la tercera clase; por fin, en la Clase VI las nociones higiénicas se desarrollan aún más mediante la enseñanza (para las escuelas masculinas) de las Normas y prácticas de prevención contra las principales enfermedades infecciosas – Ayuda de Emergencia; y (para las escuelas femeninas), bajo el título de El mismo programa, añadiendo normas generales para asistir los enfermos y ayudar a los médicos . Por otra parte, las anexas “Instrucciones” nos ayudan a entender cómo esta educación debe ser impartida en el Curso Inferior:

Sobre el cuerpo humano, en la segunda clase, se darán sólo nociones muy generales, tal vez limitadas sólo a la nomenclatura de sus partes. En la tercera y cuarta clase, ya se puede decir de sus principales funciones. [...]. Este estudio de las funciones del organismo siempre debe acompañarse con reglas simples y elementales de higiene, que aquí toman el lugar de las líneas generales de las necesidades del cuerpo, que figuran en la segunda clase.

Como vemos, la transmisión de los rudimentos de la anatomía está ligada a la necesidad de difundir, entre las clases populares, normas de higiene básica con el fin de evitar la propagación de enfermedades endémicas de las que eran víctimas esos mismos sectores de la población, como la tuberculosis, la viruela, la fiebre tifoidea, la pelagra, la malaria, el ántrax, la rabia etc. Sin embargo, es para el Curso Superior que las “Instrucciones” ofrecen una orientación más específica, no solo en el contenido de la materia Higiene, sino también en el uso de medios de enseñanza:

Para mejorar la comprensión de la estructura del cuerpo humano, el maestro puede utilizar comunes cuadros anatómicos murales, que de todos modos las escuelas – incluso aquellas menos dotadas – deberían adquirir. Las [escuelas] mejor equipadas podrían tener modelos de papel maché.

Los Programas de 1905 por lo tanto, hacen hincapié en la importancia estratégica de la enseñanza anatómico-higiénica en una escuela primaria considerada fundamental en las políticas educativas del Estado central que, en 1904 – con la Ley Orlando (Legge n. 407 del 8 luglio 1904) – había extendido la educación obligatoria hasta los 12 años, estableciendo precisamente las clases V y VI del Curso Popular. La misión higiénico-educativa de la escuela, en particular primaria – considerada un puesto avanzado estratégico en la lucha contra la degradación higiénico-cultural de las masas – se consideró muy crucial en un momento en el que se desarrolló un debate que involucró tanto los médicos higienista de la época como una entera generación de pedagogistas positivistas. Y para cumplir

esta delicada misión, los maestros pueden finalmente utilizar medios didácticos específicos: en el Anexo D del Regolamento Generale per l'istruzione Elementare approvato con R. Decreto 6 febbraio 1908. N. 150 – encontramos como materiales didácticos obligatorios los siguientes subsidios relacionados con la enseñanza de anatomía/higiene: entre el Material escolar obligatorio para el Curso Inferior (1a, 2a y 3a) una “Tabla que representa el interior del tórax y el abdomen del hombre (pulmones, el corazón, los intestinos)”; y, entre el Material escolar obligatorio para el Curso Superior (4a, 5a y 6a), “Tablas que representan el cuerpo humano (músculos, vasos sanguíneos y sistema nervioso)”.

#### **4. El material didáctico para la enseñanza de la anatomía y las empresas italianas**

Las instrucciones que acabamos de ver, procedentes directamente del Ministerio de Educación, ponen no solo la escuela pero sino la misma naciente industria escolar italiana frente a un nuevo desafío. La pregunta es: ¿Hasta qué punto las empresas italianas – en el cambio entre finales de siglo XIX y principios del XX – son capaces de ofrecer a las escuelas primarias productos como tablas anatómicas murales (que luego, desde 1908, se convierten en obligatorias) o, incluso, modelos anatómicos tridimensionales (modelos de papel maché).

En el caso de las “tablas anatómicas murales” las escuelas italianas, en realidad, podían recurrir a los productores italianos. Después de la unificación, de hecho,

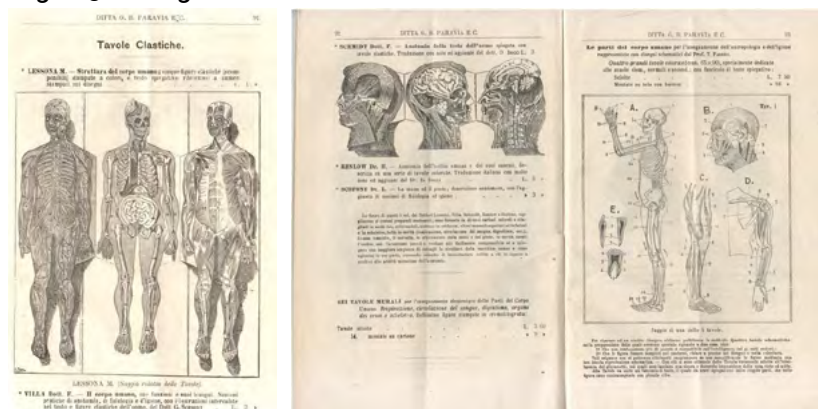


la única verdadera “industria italiana para la escuela” consistía en una red de imprentas y librerías-editoriales que ya estaban equipadas con la infraestructura productiva y comercial necesaria para hacer frente a la demanda de material escolar de naturaleza tipográfica. Este es el momento en el que realidades pre-existentes (como la Paravia, ya Stamperia Reale en Turín; o la Vallardi en Milán; la Sandron en Nápoles; en Florencia la Bemporad, heredera de la librería-editorial de los Hermanos Paggi – sólo para mencionar las más famosas) o de nueva fundación (como la casa Trevisini, nacida en Milán en 1859 con fines declaradamente educativos) deciden especializarse en el ámbito escolar, que promete consolidarse como un prospero mercado.

De ahí un florecimiento de tablas para los ejercicios de silabación, cuadros figurados para la nomenclatura, mapas geográficos, atlas, globos y tablas murales para la enseñanza de las distintas disciplinas. En cuanto a la enseñanza de la anatomía, las casas se equipan para proporcionar productos de papel básicos como tablas anatómicas murales – pero también productos innovadores como las “tablas anatómicas clásicas” (es decir despleables y despiezables) que encontramos en los catálogos Paravia de 1902 y 1910 (Figura 3). La decisión de italianizar el adjetivo Francés *clastique* – neologismo creado por el anatomista de París Auzoux por sus modelos descomponible en *papier-mâché* – es una precisa estrategia comercial que trata de evocar la excelencia de la producción francesa. Al mismo tiempo estos productos imitan, en estilo y forma, los numerosos maniqués (manikins)

desplegables (hoy diríamos pop-up) que, desde el 1800 hasta la mitad de 1900, fueron producidos en muchas ediciones y copias en Gran Bretaña y Estados Unidos – y que la editorial italiana había visto sin duda en las Exposiciones Universales y didácticas de la época.

Figura 3: Catálogo de la casa G.B.



Paravia (1902), cit., p. 91-93. (Colección de la Universidad de Macerata. Foto de la Autora). (A la izquierda). P. 91: Tablas Clásticas, por M. Lessona (p. 91). (A la derecha). Pp. 92-93: Anatomía de la cabeza humana explicada con tablas clásticas (por el Dott. F. Schmidt; traducción por el Dott. D. Bocci); y: Las partes del cuerpo humano para la enseñanza de la antropología y higiene, representadas con esquemas por el Prof. T. Fabbro. Ver también el Catalogo del materiale scolastico per gli asili infantili e le scuole elementari. Anno scolastico 1910-911. Torino: Ditta G.B. Paravia, [1910], p. 70-71.

Si en las primeras décadas posteriores a la unificación las casas italianas son capaces de producir artículos en papel y con un marcado carácter tipográfico – lo mismo no puede decirse de los elaborados y complejos modelos anatómicos tridimensionales.

Fabricados en papel maché, cera o yeso, y por supuesto pintados a mano, a veces magnificados y a menudo desmontables – tales objetos necesitaban de ser producidos

en laboratorios especiales, por trabajadores calificados y asistidos por anatomistas con experiencia y conocimientos avanzados. En el cambio entre el siglo XIX y XX, las industrias escolares italianas (con una fuerte vocación editorial, como se vio) todavía no tenían las infraestructuras tecnológicas necesarias para producir en serie objetos de este tipo y dirigidos al “consumo masivo” del nuevo mercado escolar – que exigía objetos no sofisticados pero científicamente adecuados, resistentes y, sobre todo, baratos.

En consecuencia, en esta primera fase las escuelas italianas no pueden evitar recurrir a la producción extranjera, que en aquel momento estaba dominada por los más prestigiosos (y costosos) artículos de las casas francesas y alemanas: de los refinados modelos desmontables en papel maché policromada del Dr. Louis Auzoux a los modelos de cera de la Maison Tramond (después Tramond-Roupert) de Paris, a los yesos producidos por la empresa parisina de Emile Deyrolle (fundada por su abuelo Jean-Baptiste en 1831), a los modelos de cera del estudio Ziegler en Friburgo . A finales del siglo XIX todavía, se afirma en forma creciente la producción serial – menos refinada pero no menos valiosa, más resistente y más económica y por lo tanto mejor respondiente a las exigencias de la nueva educación pública, popular y escolar – de los yesos realizados en Leipzig entre 1870 y 1904 por el escultor Franz Josef Steger en colaboración con el profesor de anatomía patológica de la universidad local Prof. Carl Ernst Bock (de ahí, la renombrada serie anatómica Bock-Steger); o, también, los modelos desmontables en papel

maché coloreado producidos por la casa Dr. Benninghoven und Sommer en Berlín entre 1880ca y 1920 – y que pronto suplantarian los modelos de yeso (BERNAL MARTÍNEZ, DELGADO MARTÍNEZ; LÓPEZ MARTÍNEZ, 2009, p. 613).

Y de hecho, los modelos de la serie Bock-Steger en particular aparecen en todas las colecciones escolares sondeadas. Lo que surge de la comparación cruzada de los materiales didácticos con los catálogos de la época, es que frecuentemente (y comprensiblemente) las escuelas italianas eligieron los modelos (necesariamente extranjeros) más baratos disponibles en el momento. Esto estimuló un mecanismo de fuerte competición: por un lado, entre los fabricantes extranjeros que inmediatamente entendieron el valor económico del emergente mercado escolar italiano: como la casa Pichler de Viena, que en 1910 publica en idioma italiano su catalogo escolar, que anuncia tanto sus propios productos y como los de otras casas, incluida la serie del “Prf. Dott. Bock” ; y, por el otro lado, entre las varias casas italianas que, asumiendo el papel de importadores y distribuidores de productos extranjeros, a menudo entraron en rivalidad entre ellas. Ejemplar es el caso de la Paravia que, aunque importase los materiales Bock-Steger desde 1884 – como sabemos del pedagogo Emanuele Latino –, pronto tuvo que enfrentarse a la competencia de una “serie del dott. Book [!]” anunciada por la Casa Vallardi en Milán , y de otras series similares (pero en papel maché) importadas por otras empresas italianas también, como por ejemplo la casa “R. Damiani & Figlio” en Venecia (Figura 3).

**Figura 4: Análisis cruzada entre subsidios anatómicos (y sus marcas) y catálogos comerciales de la época**



(A la izquierda). Magnificación de un detalle de la "Serie Bock" en el Catalogo Paravia 1902, cit., p. 88. (Istituto Comprensivo Enrico Mattei di Matelica)



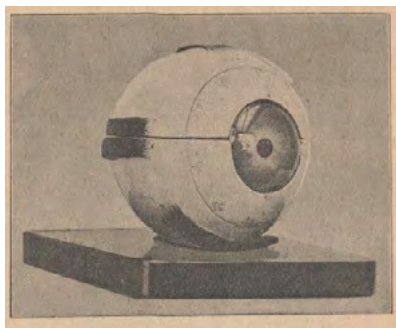
(A la derecha). Modelo descomponible del cerebro. En una etiqueta leemos: G.B. Paravia e C. (Figli di I. Vigliardi-Paravia) y en otra: "Material recomendado por el Ministerio de Educación" (Istituto Comprensivo Enrico Mattei di Matelica).



(A la izquierda). Magnificación de un detalle del Catalogo Vallardi 1906, cit. (p. 34). El modelo es anunciado como «Sistema del Dottor Book !!» (pero se trata de otra serie, sin duda de producción alemana). Foto reproducida por cortesía de la Autora: Federica Clementi.



(A la derecha). Cabeza muscular con el cráneo descubierto, descomponible. En la etiqueta leemos: «Ditta R. Damiani e Figlio, Venezia», que pero es solo el importador italiano. (Istituto Tecnico Agrario Celso Ulpiani di Ascoli Piceno). Foto reproducida por cortesía de la Autora: Roberta De Angelis.



(A la derecha). Modelo descomponible del globo ocular (ejemplar incompleto). (Istituto ITI Montani, Fermo). Foto reproducida por cortesía de los Autores: Jessica Fioretti ed Efrem Bonvecchi.



(A la izquierda). Magnificación de un detalle del Catalogo Pichler de Viena de 1910, cit., p. 3. (Universidad de Padua). En la etiqueta leemos: «Bock-Steger Lips». (Istituto ITI Montani, Fermo). Foto reproducida por cortesía de los Autores: Jessica Fioretti ed Efrem Bonvecchi.

En sus catálogos comerciales la casa Vallardi – que por la Paravia era un importante competidor en el mercado escolar interno – intentaba atraer la atención de los compradores citando la Circular 21 febrero 1888 con la que el Misterio exhortaba las Escuelas Normales a adquirir materiales escolares, como la serie Bock-Steger. La casa de Turín denunciaría enérgicamente la que consideró competencia desleal, es decir declarando explícitamente en sus catálogos que: “Otros modelos están a la venta, marcados en los Catálogos como ‘imitaciones plásticas de los modelos del prof. BOCK’, pero se tenga en cuenta que los nuestros son los únicos recomendados por el Ministerio”.

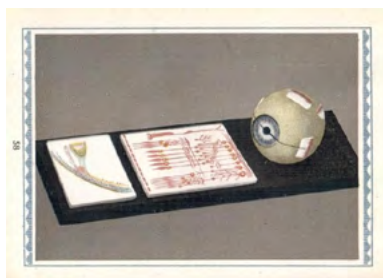
Este clima de rivalidad entre los importadores italianos y extranjeros, y especialmente entre los italianos, se mantendrá hasta que se estableció una industria italiana autónoma, es decir capaz de responder plenamente a las

necesidades del mercado escolar italiano. Esto ocurre, en el caso de los materiales anatómicos, en 1922 cuando finalmente la Paravia abre el nuevo departamento de modelos anatómicos. Iniciado por el “Prof. Romeo Fusari, director del Instituto de Anatomía normal de la Real Universidad de Turín, en un primer momento, y después bajo la dirección – no menos precisa y talentosa – del Dr. Angelo Cesare Bruni, profesor en la misma Universidad”, el departamento inaugura su actividad publicando su primero catálogo especializado en anatomía. Se observe, sin embargo, como la Paravia mantiene una fuerte semejanza estilística con los modelos alemanes precisamente con el fin de reproducir cañones estéticos-formales que el público italiano asociaba automáticamente a las ideas de calidad y excelencia (Figura 5).

**Figura 5: Los nuevos subsidios didácticos anatómicos de Paravia**



Esqueleto de la mano (p. 26)



Ojo humano (p. 58)

Desde el nuevo catálogo Paravia: Modelli plastici di anatomia umana. Catalogo 1922-1923. Torino: Paravia, 1922. (Colección privada de la Autora).

En el catálogo la casa afirma con orgullo que:

Por muchos años, y superando obstáculos no fáciles y con no pocos sacrificios, nuestra Casa ha desarrollado un complejo programa tendiente a quitar

nuestras escuelas desde la producción extranjera relativamente a los modelos plásticos de Anatomía humana que, antes, fueron fabricados exclusivamente en el exterior (en Alemania y Francia) [...]. En los últimos años casi se ha completado la serie que nos estábamos determinados a introducir en las escuelas.

La casa incluso declara haber superado los productores extranjeros y, de hecho, en los catálogos para la escuela primaria de 1926 y de 1934 todos los modelos anatómicos que la Paravia importaba desde el extranjero, desaparecen permanentemente para dar paso a la sola producción nacional. Finalmente las empresas extranjeras ven las italianas no solo como clientes sino como competidores – y esto gracias también, por un lado, al nuevo clima político de los años Veinte que miraba con buenos ojos un “consumo patriótico”, es decir un consumo que prefería los productos de la industria nacional italiana, incluso la escolar. Y, por otro, gracias al impulso que la Reforma Gentile en 1923 da a la producción de material didáctico especialmente para las escuelas medias y superiores que, ahora (después de extender la educación obligatoria hasta los 14 años), el Estado obliga a equiparse con gabinetes científicos modernos y actualizados. El caso de Paravia es un ejemplo del desarrollo que la industria escolar italiana realiza en sesenta años. Y el análisis comparado de los catálogos escolares comerciales es una prueba del hecho que, como la legislación nacional progresivamente fortalece y eleva la educación obligatoria (a partir de la edad de 9 años de la Ley Cop.no, a los 12 años de la Ley Orlando de 1904, hasta los 14 años de la Reforma Gentile), el Estado no solo crea un “mercado escolar” sino



que de alguna manera lo gobierna, llegando a prescribir en detalle los materiales didácticos necesarios para cada clase, curso, orden y grado.

## **Conclusiones**

Los primeros resultados – aunque necesariamente parciales e incompletos – que han surgido de estas “excavaciones arqueológicas” llevadas a cabo en las colecciones escolares, nos muestran como es posible hacer dialogar las fuentes documentales con las fuentes materiales. Pero, sobre todo, confirman lo que la investigación de área ibérica ya había percibido: la importancia de los catálogos comerciales, y no sólo como fuentes de información sino también como claves de acceso a nuevas vías de investigación, que nos permiten observar – desde la perspectiva de las empresas – el nacimiento y la evolución del mercado escolar de un país.

En particular, los catálogos comerciales del material para la enseñanza demuestran un potencial heurístico e interpretativo que se desarrolla aún más si se aprovecha la oportunidad – hoy ofrecida por las numerosas colecciones escolares, musealizadas o menos, en Italia – para comparar el material anunciado por los fabricantes/distribuidores, con los subsidios materialmente comprados por las escuelas. En este sentido, los materiales didácticos se presentan como fuentes “dinámicas”, es decir, capaces de ofrecer respuestas múltiples si son interrogados bajo perspectivas inesperadas y, sobre todos, mediante el uso cruzado de los diferentes

datos que se derivan de:

1) la comparación de series homogéneas de objetos idénticos, o similares entre ellos, y de sus respectivos datos físicos (medidas, materiales y técnica de construcción, peso etc.) e imágenes;

2) el censo y análisis de las marcas visibles (sellos, etiquetas y otros que se refieren a los productores y/o importadores);

3) la comparación sistemática – cuando sea posible – con los inventarios escolares;

4) la comparación detallada de los catálogos escolares (a menudo conservados en museos y centros de investigación histórico-educativa, archivos y bibliotecas escolares, archivos históricos de las empresas, archivos municipales etc.);

5) el examen de la correspondencia entre escuelas y empresas, o entre empresas y Ministerio;

6) por último, el análisis de la legislación, los reglamentos y las normas ministeriales, leídos e interpretados a la luz de los testimonios contemporáneos (de educadores, maestros, inspectores) sobre el uso real de estos objetos en las escuelas.

Si el material escolar constituye sin duda una fuente valiosa para el estudio de la historia de las enseñanzas disciplinares, la comparación con los catálogos nos ayuda a sondear otros aspectos, relacionados con la compleja realidad del nuevo “mercado escolar” que nació con el joven Estado unitario. Mediante la combinación de una variedad de

información según la metodología de trabajo ahora delineada – que pero, en este lugar, solo en parte se ha explorado –, ha sido posible comenzar a esbozar las principales etapas de la historia del mercado escolar y el desarrollo de una industria nacional de los “medios de educación de masas”. Esperamos que esta nueva línea de investigación, germinada de la cultura material de la escuela, pueda ayudarnos a reconstruir nuevas piezas más en la historia de la escuela italiana. Además, cada nuevo estudio sobre el patrimonio histórico-educativo hace cada vez más evidente la necesidad de establecer una estrecha colaboración científica entre los historiadores de la educación y todos los profesionales que, aunque desde diferentes perspectivas, entran en contacto con este patrimonio: como los museólogos científicos, los historiadores de las ciencias, y por último los historiadores de la industria y del comercio.

Por otro lado, las inesperadas potencialidades científicas que el patrimonio histórico-educativo sigue revelando confirma como es importante promover una acción eficaz para la protección y valorización de estos materiales, incluso a través de la colaboración entre las universidades, los museos, las instituciones locales y, sobre todo, las escuelas – y dentro de las cuales a menudo nacen importantes acciones de valorización de estas colecciones. Esto es lo que ha ocurrido en el caso del Forum delle Scuole Storiche Napoletane, que reúne las escuelas más antiguas de la ciudad de Nápoles; o de la red Enti storici della formazione di Milano . Aún más emblemática es la iniciativa “¿Quieres construir tu museo de la escuela?” (Vuoi costruire il tuo

museo scolastico?) que, conducida por la red municipal de Turín Musei Scuol@, a partir de 2011 hasta la fecha cuenta con la participación de profesores y alumnos de once escuelas – con importantes implicaciones no sólo desde el punto de vista científico, histórico-patrimonial y histórico-educativo, sino en función de un desarrollo educativo, cultural e identitario de la comunidad y su territorio.

Es razonable esperar que el creciente interés de los historiadores italianos en la cultura material de la escuela pueda impulsar proyectos más amplios de valorización de este patrimonio y al mismo tiempo de difusión del conocimiento a un público más amplio, con el fin de promover la sensibilización, la participación y la participación activa de las comunidades escolares, que a menudo son los primeros custodios de este patrimonio. La colaboración entre investigadores, conservadores, educadores y administradores escolares, y finalmente estudiantes y familias, puede dar nuevo significado y valor a este patrimonio – que es testigo de una parte importante de nuestra historia individual y colectiva, y que, al mismo tiempo, reafirma el papel de la escuela como espacio de comunicación intergeneracional: entre las generaciones de ayer, las de hoy y las de mañana.

## **Bibliografía**

ALBERTI, Samuel J. M. M. “*Objects and the Museum*”. Isis [Chicago], 96/4, 2005, p. 559-571.

ASCENZI, Anna. “Le Cartiere Pigna e i quaderni scolastici

della Terza Italia (1870-1945)”. *En*: Juri Meda, Davide Montino e Roberto Sani (ed.). *School Exercise Books. A Complex Sourcefor a History of the Ap.oach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa. v. 1, 2010, p. 487-505.

BANDINI, Gianfranco. Rap.esentazioni della nazione e razzismo nella geografia scolastica tra Otto e Novecento. *In*: Bandini, Gianfranco (ed.). *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*. Firenze: Firenze University Press, 2012, p. 53-70.

BARBIAN, Birte. Die Geschichte der Anatomischen Sammlung des Institutes für Anatomie in Münster mit besonderer Berücksichtigung ihrer historischen Modelle und Präparate. *Inaugural Dissertation zur Erlangung des doctor medicinae dentium der Medizinischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*, Gedruckt mit Genehmigung der Medizinischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 1 Dezember 2010, p. 27-30. Disponível em: <http://miami.uni-muenster.de/Record/7acef5b1-4bf3-4f33-812c-2ce57e66ca33>. Fecha de acceso: 21 mayo 2015.

BERNAL MARTÍNEZ, José Mariano; LÓPEZ MARTÍNEZ, Damián; MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. “Museos pedagógicos y enseñanza de las ciencias: de las láminas y colecciones a los recursos didácticos virtuales”. *En*: I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos y museólogos de la educación. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2008, p. 413-426.

BERNAL MARTÍNEZ, José Mariano; DELGADO MARTÍNEZ, María Angeles; LÓPEZ MARTÍNEZ, Damián. “El patrimonio histórico-científico como recurso didáctico: de la ciencia en el laboratorio a las ciencias para la vida”. *En*: BERRUEZO ALBÉNIZ, María Reyes; CONEJERO LÓPEZ, Susana. (coord.). *El largo camino hacia una educación inclusiva la educación*

especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. 2 v. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. v. 2, 2009, p. 605-614.

BETTI, Carmen. (ed.). Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia. Firenze: Pagnini, 2004.

BONETTA, Gaetano. Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale. Milano: Franco Angeli, 1991.

BONVECCHI, Efrem. Le collezioni del costituendo museo dell'Istituto tecnico Montani di Fermo. Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, 2009-2010.

BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; DEL POZO, Maria del Mar. (ed.). The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Brussels: Peter Lang, 2011.

BRUNELLI, Marta. "La catalogazione dei 'beni culturali' della scuola: questioni metodologiche e concettuali". En: CAVALLERA, Hervé A. (ed.). La Ricerca Storico-Educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca. 2 v. Lecce: Pensa Multimedia. v. 1, 2013, p. 193-218.

BRUNELLI, Marta. "For a history of the industrial production of teaching materials in Italy between the late nineteenth and the first half of the twentieth century: first indications and research perspectives". Informe presentado en la conferencia internacional Education et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours" (Bordeaux, April 29-30, 2014). Los actos en francés, editados por Marguerite Figeac, serán publicados por Editions Honoré

Champion, Paris, 2014.

BURKE, Catherine. (ed.). *Containing the School Child: Architectures and Pedagogies*. Special Issue of *Paedagogica historica*, [Gand], 41/4-5, 2005.

BURKE, Catherine; HOWARD, Jeremy; CUNNINGHAM, Peter. (ed.). *The Decorated School. Essays in the Visual Culture of Schooling*. London: Black Dog, 2013.

CASANA TESTORE, Paola. *La casa editrice Paravia: due secoli di attività, 1802-1984*. Paravia: Torino, 1984.

CATARSI, Enzo. *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia, 1990.

CERRETANI, Cristina. *I beni culturali scolastici. Il Liceo Ginnasio Statale Annibal Caro di Fermo. Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali*. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, 2010.

CHIOSSO, Giorgio. (ed.). *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*. Brescia: La Scuola, 2000.

CHIOSSO, Giorgio. “La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti”. *En: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (ed.). La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I. Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*. Macerata: EUM, 2013, p. 47-59.

CHERVEL, André. *La culture scolaire. Une ap.öche historique*. Paris: Belin, 1998.

CIVRA, Marco. *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*. Torino: Marco Valerio Editore,

2002.

CLEMENTI, Federica. L'Istituto comprensivo Enrico Mattei di Matelica. Storia e cultura materiale, Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, a.a. 2011-2012, 2012.

COSSETTO, Milena; SPADA PINTARELLI, Silvia. (ed.). Museo della Scuola-Schulmuseum, Dossier de la revista StoriaE: rivista di storia e di ricerca storico-didattica, VII, 2009.

DAVIS, Audrey B. "Louis Thomas Jerome Auzoux and the papier mache anatomical model". En: La ceroplastica nella scienza e nell'arte. Atti del I Congresso Internazionale, Firenze, 3-7 giugno 1975. Firenze, L.S. Olschki. 1977, v. 1, p. 257-279.

DE ANGELIS, Roberta. La catalogazione dei beni culturali materiali della scuola: il caso dell'Istituto Tecnico Agrario Statale Celso Ulpiani. Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, a.a. 2011-2012, 2012.

DE FORT, Ester. Storia della scuola elementare in Italia. Milano: Feltrinelli, 1979.

DE GIORGI, Fulvio. "Apunti sulla storia del banco scolastico". Rivista di storia dell'educazione. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative, [Pisa], 1 (giugno 2014), 2014, p. 85-98.

DEGUEURCE, Christophe; GAILLARD, Didier (2012). Corps de papier. L'anatomie en papier mâché du Docteur Auzoux. Paris: La Martinière.

DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. "Is there any Place for the



History of 'Education' in the 'History of Education'? A plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools", *Paedagogica historica*, [Gand], XXX/1, 1995, p. 9-16.

ELIA, D. F. A. "Giusep. Pezzarossa's (1880-1911) Gymnastics Equipment Workshop", *History of Education & Children's Literature*, [Macerata], VII/1 (2012), 2012, p. 465-484.

ESCOLANO BENITO, Agustín. (ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: Ceince, 2007.

ESTEBAN, León. "Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar". *Historia de la Educación*, [Salamanca], 16, 1997, p. 17-46.

ESTEBAN, León. "La academización de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escribir en la España del siglo XIX y comienzos del XX". En: A. Escolano Benito (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, p. 315-344.

ESTEBAN MATEO, León. "El mobiliario escolar o la evolución de la arqueología material de la escuela en España (1875-1945)". En: *La escuela en Elche. Una mirada histórica al mundo de la enseñanza*. Elche: Museo Escolar Agrícola de Pusol, 2000, p. 267-296.

FIORETTI, Jessica. *Il museo e la scuola: il caso dell'Istituto tecnico G. e M. Montani di Fermo*. Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, a.a. 2009-2010, 2010.

GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate (1999). (ed.). *Silences & Images. The Social History of the*

Classroom. New York: Peter Lang.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Alfredo *et al.* (ed.). *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio nacional de historia de la educación* (Burgos, 18-21 junio 2003). Burgos: Universidad de Burgos, 2003.

JULIA, Dominique. “La culture scolaire comme objet historique”. En: Antonio Nóvoa, Marc Depaepe & Erwin W. Johanningmeier (ed.). *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Paedagogica Historica, Supplementary Series, [Gand], v. 1, 1995, p. 353-382.

JULIA, Dominique. “L'historien et l'archive”. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, [Milano], 5, 1998, p. 9-18.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. (ed.). *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.

LOMBARDI, Franco V. *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola, 1987.

MAERKER, Anna. “Anatomizing the Trade. Designing and Marketing Anatomical Models as Medical Technologies, ca. 1700-1900”. *Technology and Culture*, [Detroit], 54/3, July 2013, 2013, p. 531-562.

MARAZZI, E. *Libri per diventare italiani. L'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento*. Milano: Franco Angeli, 2014.

MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, María José. “Los catálogos de material de enseñanza como fuente para el estudio de la cultura material: la recepción y difusión del método Froebel en España”. En: Pedro Luis Moreno Martínez, Ana Sebastián Vicente (ed.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en*

España y Portugal durante el siglo XX (III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico-V Jornadas Científicas de la SEPHE). Murcia: Sephe-Ceme Universidad de Murcia, 2012, p. 265-277.

MEDA, Juri. “Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell’editoria scolastica minore”, *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche in Italia*, [Milano], 13 (2006), 2006, p. 73-98.

MEDA, Juri. “La politica quotidiana. L’utilizzo propagandistico del diario scolastico nella scuola fascista”. *History of Education & Children’s Literature*, [Macerata], I/1 (2006), 2006, p. 287-313.

MEDA, Juri. “Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico: i controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l’intervento del regime fascista”. *En: Juri Meda, Davide Montino e Roberto Sani (ed.). School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa. v. 1, 2010, p. 507-551.

MEDA, Juri. “The Exercise Book as a Material Object”. *En: Juri Meda, Davide Montino e Roberto Sani (ed.). School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, v. 1, p. XXV-XXVIII, 2010.

MEDA, Juri. “Mezzi di educazione di massa». Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo, *History of Education & Children’s Literature*, [Macerata], VI/1, 2011, p. 253-279.

MEDA, Juri. “La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano”. *En: Juri Meda e Ana María Badanelli (coord.). La historia de la cultura escolar en Italia y*

en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011). Macerata: EUM, 2013, p. 167-198.

MEDA, Juri. “La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas”. En: Ana María Badanelli Rubio, María Poveda Sanz e Carmen Rodríguez Guerrero (ed.). *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE. Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Facultad de educación, 2014, p. 509-521.”

MEDA, Juri. “The evolution of the school bench in Italy between the late nineteenth and early twentieth century”. Informe presentado en la conferencia internacional *Educación et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours* (Bordeaux, April 29-30, 2014). Los actos en francés, editados por Marguerite Figeac, serán publicados por Editions Honoré Champion, Paris, 2014.

MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (2010). (ed.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. 2 v. Firenze: Polistampa.

MÉGLIN, Pierre. *Les industries éducatives*. Paris: Presses universitaires de France, 2010.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. “History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)”. En: Martin Lawn; Ian Grosvenor (ed.). *Materialities of Schooling. Design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books, 2005, p. 71-95.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. “El mobiliario escolar en

los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas». En: Paulí Dávila; Luis María Naya (coord.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. 2 v. San Sebastián: Erein. v. 1, 2005, p. 342-355.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (2012). “Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de estudios sobre la memoria educativa (Ceme) de la Universidad de Murcia”. En: Pedro Luis Moreno Martínez; Ana Sebastián Vicente (ed.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX (III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico-V Jornadas Científicas de la SEPHE)*. Murcia: Sephe-Ceme Universidad de Murcia, p. 293-309.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; MARÍN MURCIA, José Pedro (2014). “La casa comercial Cultura y la oferta de material pedagógico moderno en España (1924-1934)”. En: Ana María Badanelli Rubio, María Poveda Sanz; Carmen Rodríguez Guerrero (ed.). *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Facultad de Educación, 2014, p. 523-531.

NOVARINI, Nicola. “Le collezioni erpetologiche del Museo di Storia Naturale di Venezia: cronologia delle acquisizioni e stato delle raccolte/The herpetological collections of the Museo di Storia Naturale of Venice: chronology of the acquisitions and state of the collections. *Museologia Scientifica Memorie*, [Firenze], 5, 2010, p. 92-105.

OLIVIERO, Stefano. Domenico e Luigi Giannitrapani geografi per la scuola. In: Bandini, G. (ed.). *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*. Firenze: Firenze University Press, 2012, p. 95-102.

PRUNERI, Fabio. "L'aula scolastica tra Otto e Novecento", *Rivista di storia dell'educazione*. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative, [Pisa], 1 giugno 2014, p. 63-72.

SALVIATI, Carla Ida. (ed.). *Paggi e Bemporad editori per la scuola*. Firenze: Giunti, 2007.

SANI, Roberto. "L'editoria scolastico-educativa nell'Italia meridionale dell'Ottocento". *En*: CHIOSSO, Giorgio (ed.). *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*. Brescia: La Scuola, 2000, p. 225-275.

SANI, Roberto. "A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education". *En*: MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (ed.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, v. 1, 2010, p. XV-XXIV.

SANI, Roberto. 2013 "Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia". *En*: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana María. (ed.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. *Actas del I. Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*. Macerata: EUM, 2013, p. 83-103.

SCHLEPER, Simone. "Philips' Popular Manikin: Public Anatomy and Gender Stereotypes around 1900", October 6, 2013. *En*: <https://shellsandpebbles.wordpress.com/>. Fecha de acceso: 21 mayo 2015, 2013.

SCHLEPER, Simone. "Knife-less Dissection: Functions of fold-outs in 19th century anatomical culture", January 12, 2014. *En*: <https://shellsandpebbles.wordpress.com/>. Fecha de acceso: 21 mayo 2015, 2014.

SPENCER, Lucy. *The Artist's Knife. The art and science*

of plaster anatomical models at the Harry Brookes Allen Museum of Anatomy and Pathology. The University of Melbourne. A Historiography and Catalogue. Public History research project. Master of Public History. [Melbourne]: Monash University, 2005.

SPENCER, Lucy. “Chance circumstance and folly. Richard Berry and the plaster anatomical collection of the Harry Brookes Allen Museum of Anatomy and Pathology”. University of Melbourne Collections, [Melbourne], 2 (July 2008), 2008, p. 3-10.

TARGHETTA, Fabio. La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento. Torino: SEI, 2007.

TARGHETTA, Fabio (2015). “Teaching with Images between 19th and 20th Centuries: the Case of the Italian School Publisher Paravia”, *Strenae* [on line], 8 (2015). <https://strenae.revues.org/1392?lang=it>. Fecha de acceso: 21 mayo 2015.

# Higienismo e cultura material escolar: notas sobre a invenção dos objetos e de suas funções

**Heloísa Helena Pimenta Rocha**

*Qualquer objeto, mesmo o mais comum, contém engenhosidade, escolhas, uma cultura. (DAGOGNET apud ROCHE, 2000, p. 19).*

Balanças, dinamômetros, espirômetros, fitas métricas, fichas e cadernetas sanitárias, armários destinados a acondicionar, segundo uma determinada ordem, documentos que registravam um conjunto de dados sobre os corpos infantis, levantados nos procedimentos de medição, pesagem e exame, foram alguns dos artefatos introduzidos na escola por conta da atuação dos médicos inspetores escolares. Fenômeno esse que se insere no âmbito do processo de difusão internacional do higienismo, a partir da segunda metade do século XIX.

Reunindo um significativo contingente de crianças, a escola foi concebida, no interior dos projetos de higienização do social, como meio formador, capaz de evitar as deformidades, prevenir os mais diversos quadros mórbidos e atuar na difusão dos preceitos higiênicos, por meio dos quais se intentava conformar as crianças e suas famílias a



modos de viver considerados saudáveis e civilizados. A configuração dessa dimensão higienizadora articulou-se à produção e comercialização em larga escala de objetos os mais variados, os quais deveriam ser utilizados em práticas escolares que envolviam médicos, professores, enfermeiras, educadoras e visitadoras sanitárias.

Este trabalho constitui-se em uma aproximação à cultura dos objetos, suas engenhosidades, escolhas e sentidos (DAGOGNET *apud* ROCHE, 2000), na medida em que pretende interrogar algumas das marcas impressas na cultura material da escola a par da difusão do higienismo. Atenta, nesse sentido, para objetos e equipamentos introduzidos nas primeiras décadas do século XX nas escolas primárias do estado de São Paulo em decorrência das intervenções dos médicos-higienistas, aproximando-se também da dimensão das trocas que se articularam em torno da aquisição de alguns desses objetos.

Sem perder de vista as advertências de Baudrillard (2004) de que é a incidência das práticas sobre as técnicas que permite ter acesso ao real e, ao mesmo tempo, sem ignorar a importância de considerar a dimensão das relações entre a produção e o consumo dos objetos (ROCHE, 2000), não se pretende aqui dar conta do “sistema cotidiano” (BAUDRILLARD, 2004, p. 13) de todo um conjunto de objetos que dá suporte às práticas ensaiadas pelos médicos e outros agentes no âmbito da escola. Interessa-nos um investimento mais específico, que possibilite mapear alguns desses artefatos e as funções que se atribui a eles no interior de um

projeto no qual os corpos infantis são tomados como alvo de inúmeras intervenções.

Se esses objetos não se inscrevem no largo universo do que Peretti (2005) designa como “outils pédagogiques” – assim considerados os que são produzidos e utilizados como “recursos” à disposição dos professores, em suas interações com os alunos<sup>124</sup> –, a indagação sobre a sua presença na escola e sobre as práticas a que deveriam dar suporte pode oferecer elementos significativos para a compreensão do peso da Medicina e, mais particularmente, da Higiene na configuração da dimensão material da cultura escolar.

## **Os objetos: presenças e silêncios**

A comissão de redação do primeiro número do “Annuario do Ensino do Estado de São Paulo” referente aos anos de 1907-1908 – composta pelos educadores João Lourenço Rodrigues, Ramon Roca Dordal, René Barreto e José Carneiro da Silva – assinalava que a publicação tinha

---

124 Segundo destaca Peretti (2005), o termo abarca um amplo leque, que vai do giz, quadro, manuais, penas e tintas, laboratórios e seus equipamentos, cartazes, filmes, até objetos de observação e de avaliação, testes (entre os quais, o autor destaca os testes de inteligência de Binet e Simon), esquemas de “situação problema” e jogos de fichas, todos eles pensados como suporte do trabalho pedagógico. Considerando desde os objetos mais concretos aos mais abstratos, o autor indaga: com base em que critérios se pode tomá-los como objetos pedagógicos? As noções de “outil” e “outillage” remetem tão somente a uma dimensão artesanal? Ou podem contemplar as operações de natureza mais marcadamente intelectual? As indagações de Peretti sobre a extensão das noções de “outil” e “outillage” no campo da educação e a possibilidade que defende – de diversificação da gama de artefatos que compõem o que ele denomina como “outillage pédagogique” – são instigantes para uma análise dos numerosos objetos inseridos na escola, a par da atuação dos médicos inspetores. Objetos esses cujas repercussões sobre a configuração da escola em sua materialidade e sobre a marcha dos processos de ensino acredita-se que mereçam uma investigação mais acurada.

como propósito central divulgar “os nossos progressos em materia de ensino” (1908, p. VI). Entre os motivos que justificavam a iniciativa de organização da publicação, a comissão destacava a necessidade de oferecer aos educadores estrangeiros um panorama geral daquilo que se fazia em São Paulo em matéria de educação. Lembrava, ainda, que eram frequentes as visitas de “estrangeiros ilustres” a quem se mostravam, como uma das primeiras coisas, os estabelecimentos públicos de ensino, dignos de muitos elogios, mas cuja curiosidade em relação ao conjunto do aparelho escolar não podia ser satisfeita senão por documentos como relatórios, programas, regulamentos, os quais eram incapazes de oferecer uma visão de conjunto. A lacuna já fora evidenciada pelos países vizinhos, segundo registravam os educadores:

Em recente publicação feita em Montevidéo pelo Dr. Sebastião B. Rodriguez e intitulada *Contribución al desenvolvimiento de la hygiene escolar*, deparou-se-nos o seguinte trecho que proclama de modo decisivo a necessidade de uma obra de divulgação como esta:

Lamento no poder disponer en este momento de los datos oficiales que solicité en tiempo oportuno al pais vecino (Brasil), para agregarlos a esta memoria. (ANUARIO DO ENSINO, 1908, p. VI).

A impossibilidade de acessar os dados oficiais sobre o Brasil, indicada pelos vizinhos uruguaiois em uma obra que versava sobre a higiene escolar, parece significativa, sobretudo quando se considera que o Uruguai já dispunha, desde 1896, de um órgão voltado para a inspeção médica das

escolas e, pelo visto, de farta documentação sobre o sistema de ensino, mais especificamente, sobre a atuação do corpo de médicos escolares. Como se pode ler no catálogo do material escolar enviado ao III Congresso Internacional de Higiene Escolar, realizado em Paris em 1910, a atuação desse órgão abrangia a inspeção técnica dos edifícios escolares, do mobiliário e do material de ensino, considerados em suas relações com as enfermidades que acometiam os alunos e os professores (CATÁLOGO, 1910).

O catálogo, publicado em espanhol e em francês, dá conta tanto dessa visão de conjunto do sistema de ensino, a que se referiam os educadores paulistas que se lançaram à produção dos “Anuarios do Ensino”, como dos objetos materiais presentes nas escolas do país vizinho selecionados para comparecer à exposição anexa ao evento. Além de uma notícia sobre a instrução pública primária, foram exibidas plantas e fotografias de edifícios, mobiliário e materiais escolares, além de um conjunto de itens que se relacionavam à higiene escolar, divididos nas categorias material de higiene e de primeiros socorros, publicações e fotografias:

Material de higiene y de primeros socorros

Nº 88-89 – Depósitos para agua, empleados en las Escuelas rurales

Nº 90 – Fuente aconsejada por el Cuerpo Médico Escolar para que los alumnos de las Escuelas públicas beban el agua.

Nº 91-92 – Saliveras empleadas en las Escuelas públicas

Nº 93 – Creolina (Se usa en las Escuelas públicas como desinfectante)

Nº 94 – Botiquín escolar,<sup>125</sup> formado de acuerdo con las indicaciones del Cuerpo Médico Escolar.

Publicaciones

Nº 95 – La Higiene Escolar en la República Oriental del Uruguay – Memoria del Cuerpo Médico Escolar.

Fotografías

Nº 96-100 – Niños bebiendo agua en la fuente “Artigas”. Modelo del Museo Pedagógico.

Trabajos de los Alumnos

Nº 102 – Trabajos escritos sobre temas de higiene por los alumnos de algunas Escuelas públicas de la ciudad de Montevideo. (CATÁLOGO, 1910, p. 30-32).

A ausência de dados sobre a realidade brasileira – reclamada pela autoridade uruguaia alguns anos antes – parece contrastar com o trabalho de sistematização das informações que compõem o catálogo preparado para apresentar os feitos uruguaiois em matéria de educação, numa exposição que, certamente, reuniria profissionais dos mais diversos países. No que diz respeito à higiene escolar, essa dificuldade de ter acesso aos dados oficiais pode ser mais bem compreendida quando se tem em conta que, em São Paulo, a Inspeção Médica Escolar (IME) foi criada apenas em 1911; o que não significa que essas questões não estivessem no horizonte das preocupações das autoridades paulistas desde o final do século XIX. Como lugar de reunião de um amplo contingente de pessoas, a escola primária foi concebida, muito antes da criação desse órgão, como alvo das políticas sanitárias, no âmbito das quais a vigilância em relação à instituição escolar e aos escolares representou a possibilidade de deter os surtos epidêmicos.

125 O termo refere-se à caixa de primeiros socorros, que deveria conter os itens recomendados pelo corpo de médicos escolares.

Tematizada sob a perspectiva dos riscos de propagação dos mais variados quadros mórbidos, a fiscalização das escolas sob o ponto de vista higiênico figurou na legislação sanitária paulista desde a década de 1890, quer por conta das exigências de saneamento dos locais de aglomeração, quer pelas possibilidades que a escola oferecia para a identificação precoce das doenças transmissíveis. A fiscalização da higiene escolar constituiu-se, por essa via, em uma atribuição que cabia a todos os inspetores sanitários indistintamente, voltando-se para aspectos relacionados à limpeza dos prédios, funcionamento dos banheiros, cubagem do ar nas salas de aula e identificação dos casos de moléstias contagiosas (ROCHA, 2007).

Nessa direção, a lei que instituiu o Serviço Sanitário do Estado de São Paulo, em 1892, estabelecia, em seu artigo 3º, que cabiam à diretoria de higiene, entre outras, as seguintes atribuições:

3º. A adopção dos meios tendentes a prevenir, combater ou atenuar as molestias endemicas, epidemicas e transmissiveis aos homens e aos animaes.

6º. A inspecção sanitaria das escolas, fabricas e oficinas, hospitaes, hospícios, quarteis, prisões, estabelecimentos de caridade e asylos.

9º. A policia sanitaria, sobretudo, que directa ou indirectamente influir na saude de cidades, villas ou povoações do Estado. (SÃO PAULO, Lei n. 43, de 18 de julho de 1892).

A legislação previa que cada vila teria um delegado de higiene e um fiscal desinfetador, cabendo aos delegados:

exercer a “rigorosa policia sanitaria”, aplicar multas em caso de infrações do regulamento sanitário, inspecionar os prédios, entre outras responsabilidades. Estabelecia, ainda, que os diretores de estabelecimentos de ensino que não obedecessem às intimações relativas à higiene escolar seriam punidos com multas, que poderiam ultrapassar os 10\$000 em caso de reincidência.

Os dispositivos legais por meio dos quais se procurou regulamentar as questões relacionadas à instrução pública, nas primeiras décadas republicanas, também incorporam artigos que versam sobre as condições higiênicas da escola. O exame do ordenamento legal que orienta a implantação da escola pública elementar permite apreender a dimensão que a questão assumiu, como se pode observar pela leitura do “Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo”, aprovado em São Paulo em 1904, o qual dedicou um capítulo à higiene escolar:

Artigo 37. Nos grupos escolares e nas escolas modelo deverão ser observadas as seguintes prescrições relativas á hygiene escolar:

1º. A disposição da mobília nas salas de aula terá por base a projecção da luz, de modo que os alunos recebam-na principalmente do alto e pelo lado esquerdo;

2º. as necessarias não devem estar em comunicação com as salas de aula;

3º. as fossas devem ser estanques; e se a agua potavel fôr de poços, importa que estes estejam afastados, quanto possível, daquellas;

4º. pelo menos durante o recreio e após a retirada dos alumnos, deverão ser abertas todas as janelas, a fim de serem arejadas as salas;

5º. o pavimento deverá ser lavado semanalmente, com o liquido antiseptico mais apropriado, e as paredes, ao menos, duas vezes por anno, preferindo-se para isso a ephoca das ferias;

6º. a limpeza do assoalho será feita diariamente, sendo preferível aplicar um panno humido a varrer a secco;

7º. a desinfecção das necessarias será feita diariamente.

Artigo 38. A vacinação, unico preventivo contra o contagio da variola, deve merecer toda a attenção dos directores.

Artigo 39. Os alunos que contrahirem molestias contagiosas ou repugnantes, deverão ser retirados do estabelecimento até cessarem as causas que motivaram tal medida.

§ único. Os directores, que tiverem conhecimento de que as faltas consecutivas, dadas por algum alumno provêm de molestia suspeita, deverão communicar esse fato á autoridade sanitária, com as competentes informações, por meio de formula impressa, segundo o modelo fornecido pela Secretaria do Interior e da Justiça.

Artigo 40. No caso de epidemia nas proximidades do estabelecimento, o director representará ao Secretario do Interior e da Justiça sobre o fechamento temporario do mesmo. (SÃO PAULO, Decreto n. 1.216, de 27 de abril de 1904).

As preocupações com a higiene das escolas, presentes na documentação produzida no período, se expressam em um conjunto de prescrições em relação à arquitetura; nas reiteradas recomendações quanto à adequação do mobiliário às dimensões do corpo infantil; nas exigências de vacinação; e nos cuidados a observar nos casos dos alunos acometidos de doenças transmissíveis.<sup>126</sup> Materializam-se

<sup>126</sup> No capítulo referente às escolas, o Código Sanitário aprovado em 1894 estabelecia, dentre outras, as seguintes disposições: "Artigo 184. Os edificios para escolas devem ser cuidadosamente construidos em local, cujo solo esteja perfeita e completamente saneado, de acordo com o que fica estabelecido em relação ás habitações em geral; Artigo 185. Deverão ser



também em alguns objetos introduzidos na escola. Nessa direção, os inventários de bens escolares das instituições paulistas, referentes ao período de transição entre os séculos XIX e XX, registram a presença de objetos como talhas,oringas de barro, filtros Pasteur e Chamberlain, copos e canecas individuais, além de escarradeiras e bacias de ferro esmaltado, escarradeiras de louça e de madeira.<sup>127</sup> Figuram também nos inventários os registros de móveis como bancos ou banquetas que serviam de base para as talhas; lavatórios com espelho, acompanhados de toalhas de rosto; baldes, vassouras, espanadores e produtos de limpeza, como a creolina. Em uma outra dimensão, são numerosos os registros das carteiras escolares, item que foi objeto de atenção dos médicos-higienistas em suas indagações sobre o papel da postura assumida durante os trabalhos escolares na produção dos desvios da coluna vertebral.

---

colocados, longe dos hospitaes, cemitérios, fabricas, egrejas, prisões, etc, etc.; Artigo 186. Deverão ficar situados em ruas pouco concorridas e o mais distante possível da aglomeração urbana; [...] Artigo 188. A orientação variará conforme a direção dos ventos reinantes, devendo ficar sempre abrigadas dos ventos prejudiciaes; [...] Artigo 203. A mobília escolar deve ser cuidadosa e escrupulosamente escolhida e as suas dimensões variarão com o tamanho dos alumnos. Também deverá ser cautelosamente escolhido o material de ensino; [...] Artigo 209. O asseio no interior do estabelecimento, nos jardins, pateos e quaesquer outras dependencias, deverá ser cuidadosamente observado em seus mais insignificantes detalhes; Artigo 210. Não deverão ser admitidos á matricula nas escolas os alumnos não vacinados; Artigo 211. Deverá ser interdicta a frequencia na escola dos alumnos que sofrerem ou forem acometidos de molestia transmissível; Artigo 212. Os internatos estão sujeitos ás leis das escolas e das habitações collectivas” (SÃO PAULO, Decreto n. 233, de 2 de março de 1894, grifos nossos). Embora alguns itens tenham sido suprimidos, permaneceu no Decreto n. 2.141, de 14 de novembro de 1911 (que reorganizou o Serviço Sanitário e instituiu a Inspeção Médico-Sanitária das Escolas), o princípio que subordinava a construção das escolas às mesmas orientações adotadas para a construção das habitações em geral.

127 Os itens aqui apontados foram extraídos do levantamento realizado por Flávia Rezende, no Arquivo do Estado de São Paulo, a par de 156 inventários de bens escolares das escolas paulistas, produzidos entre 1889 e 1914. A pesquisa foi realizada com bolsa de Iniciação Científica CNPq e serviu de base para o seu trabalho de conclusão de curso (REZENDE, 2012).

Mobiliário, recipientes para o armazenamento da água e para o seu consumo, receptáculos para as secreções, utensílios para as práticas de asseio do rosto e das mãos, panos para limpeza, líquido antisséptico são alguns dos indícios da dimensão material das iniciativas que visaram à higienização da escola e dos sujeitos da escolarização. Orientadas, num primeiro momento, segundo as inquietações em relação aos riscos de proliferação das epidemias, tais iniciativas põem em cena dimensões ligadas à educação das crianças nos cuidados com o próprio corpo, as quais se articulam com o consumo de certos objetos. Difundindo normas de vida em sociedade, em que o asseio vinha acompanhado de um forte acento moral, a escola punha as crianças em contato com um conjunto de objetos materiais, acompanhados das normas de consumo desses objetos (ROCHE, 2000, p. 75).

As preocupações com a higiene escolar assumem um novo patamar a par da reforma do Código Sanitário, empreendida em 1911 - com o objetivo de enfrentar os problemas gerados pelo intenso crescimento experimentado pelas cidades do estado e, destacadamente, pela capital - a qual instituiu a Inspeção Médica Escolar. Responsável pelos estabelecimentos públicos e particulares de ensino primário, secundário e profissional, ao novo órgão cabiam as seguintes atribuições:

1º - A indicação das medidas hygienicas e administrativas quanto á situação e construção dos edificios escolares;

2º - A escolha (de accôrdo com a direcção da instrucção publica) do mobiliario escolar, dos methodos e processos de ensino, das posições e attitudes escolares, bem como a distribuição das materias

de estudos, das horas de classes, dos recreios e dos exercicios phisicos;

3º - A prophylaxia das molestias transmissiveis;

4º - O exame individual dos docentes, alumnos e empregados;

5º - A vacinação e revaccinação do pessoal das escolas. (SÃO PAULO, Decreto n. 2.141, de 14 de novembro de 1911).

Sem descurar da preocupação com a propagação das doenças que a convivência de amplos contingentes de crianças poderia favorecer, a transferência da Inspeção Médica do Serviço Sanitário para a pasta da instrução pública, em 1916, ampliaria a esfera de atuação dos médicos na escola, dando ensejo a práticas ligadas ao controle do desenvolvimento corporal e à classificação das crianças, com base nos dados levantados nas operações de exame. Práticas essas que se fizeram acompanhar da introdução de um arsenal de novos objetos na escola.

## **No universo das invenções**

*Nenhuma invenção técnica ou intelectual pode ser feita na pura abstração, nenhuma pode ser separada da capacidade de um meio para comunicar e regulamentar as descobertas com normas ao mesmo tempo técnicas, científicas ou sociais. (ROCHE, 2000, p. 77).*

Em agosto de 1909, o Office National de la Propriété Industrielle, órgão nacional francês responsável pelas questões relacionadas à propriedade industrial, registrou, sob o número 401.628, a patente requerida no ano anterior pelo médico M. Louis-Charles-Julien Dufestel, a qual se referia a um instrumento de precisão. Tratava-se de uma

“toesa”, instrumento de medição de estatura que dispunha de um dispositivo que permitia registrar, automaticamente, os dados resultantes da medição. O “*brevet d'invention*” assim descreve o invento:

*La présente invention a pour objet une toise de précision dont le curseur est muni d'un mécanisme permettant d'enregistrer sur un ticket la taille de la personne mesurée. Cette taille est évaluée en centimètres et en millimètres.*

*Le mécanisme enregistreur est particulièrement caractérisé par ce fait qu'il imprime lui-même sur le ticket une graduation millimétrique servant à indiquer le nombre de millimètres en sus du nombre de centimètres. A cet effet, tandis que les nombres indiquant les centimètres sont imprimés sur le ticket au moyen de caractères fixés sur la colonne de la toise, la graduation millimétrique est imprimée par une plaque portée par le curseur et que se déplace avec ce dernier. Il en résulte que le nombre de millimètres est indiqué par la place que cette graduation occupe sur le ticket par rapport à un trait de repère que s'imprime en regard de chaque chiffre indiquant les centimètres. Cette disposition est beaucoup plus précise que ne pourrait l'être un enregistrement sur un ticket portant une graduation imprimée d'avance, comme on en fait pour les balances enregistreuses.*

*En outre, pour diminuer le nombre des chiffres gravés sur la colonne, le chiffre 1, qui s'inscrit pour toutes les tailles au-dessus de 1 mètre, est porté par le curseur et s'imprime comme la division millimétrique.*

*L'invention est représentée, mais à titre d'exemple seulement, dans le dessin annexé [...].<sup>128</sup> (BREVET*

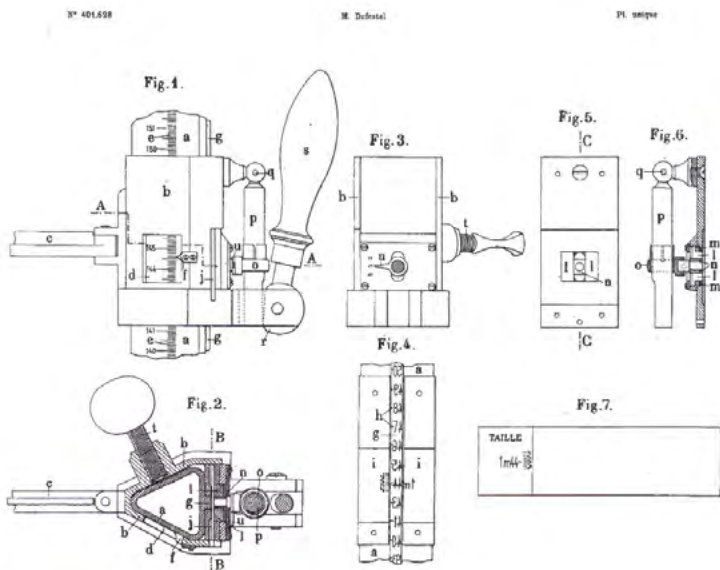
128 “A presente invenção consiste em uma ‘toesa’ de precisão, instrumento de medida da altura, cuja barra é provida de um mecanismo que permite registrar sobre um cartão a altura da pessoa medida. A altura é calculada em centímetros e em milímetros.

O mecanismo registrador é particularmente caracterizado pelo fato de que ele imprime sobre o cartão, por si mesmo, uma graduação milimétrica, que serve para indicar o número de milímetros, para além do número de centímetros. Para este fim, enquanto os números que indicam os centímetros são impressos no cartão por meio de caracteres fixados na coluna da ‘toesa’, a graduação milimétrica é impressa por uma placa levada pelo cursor, a qual

D'INVENTION 401.628).

O instrumento criado por Dufestel é minuciosamente apresentado, em suas diferentes peças e nas formas como elas se relacionam entre si. A documentação submetida ao órgão responsável pela concessão da patente é acompanhada de uma série de desenhos, que ilustra e detalha cada uma das peças descritas.

Figura 1: Representação do mecanismo de registro



Fonte: Brevet D'invention 401.628.

À descrição do aparelho, seguem os dados referentes ao seu funcionamento:

Le fonctionnement de l'appareil est le suivant: Avant d'être placé le curseur à la hauteur voulue, on abaisse la tige de la persone mesurée, on immobilise ce curseur au moyen de la vis t. On place un ticket dans le logement du curseur et l'on abaisse la poignée

s; la came r vient appuyer sur l'extrémité du levier p; ce dernier pousse la pièce n et les blocs l contre le ticket : la pièce n appuie le ticket contre le chiffre des centimètres, tandis que les blocs l l'appuient contre l'indication lm et la graduation en millimètres. On peut alors retirer le ticket sur lequel sont inscrits, comme le montre la fig. 7, l'indication lm, le chiffre des centimètres et sont trait de repère et la graduation en millimètres. Le trait de repère est d'autant plus bas le long de cette dernière graduation que la taille mesurée comporte au plus grand nombre de millimètres au-dessus du nombre entier de centimètres. Par suite, le chiffre de la graduation en regard duquel est inscrit le trait de repère est celui du nombre de millimètres.

[...]

Le ticket représenté fig. 7 présente une grande surface sur laquelle on peut inscrire le nom de la personne mesurée, son poids, etc.

Les dispositions ci-dessus ne sont données qu'à titre d'exemple; les formes, dimensions et dispositifs de détail pourront varier sans changer le principe de l'invention.<sup>129</sup> (BREVET D'INVENTION 401.628).

O “princípio da invenção” é resumido por meio de termos que destacam a grande vantagem de um aparelho

129 “O aparelho funciona da seguinte forma:

Tendo posicionado o cursor na altura desejada, de acordo com o tamanho da pessoa que será medida, imobiliza-se o cursor no meio do parafuso t. Coloca-se um cartão no cursor e abaixa-se a alavanca s; a prensa r vem se apoiar na extremidade da alavanca p; esse último empurra a peça n e os blocos contra o bilhete: o suporte n apoia o cartão contra a indicação dos centímetros, enquanto os blocos l pressionam contra a indicação lm e a escala de gradação em milímetros. Pode-se, então, retirar o cartão no qual estão inscritos, como mostra a fig. 7, a indicação lm, o total em centímetros, sua marca de verificação e a gradação em milímetros. A marca de verificação é tanto mais baixa nessa última gradação quanto a altura medida comporta o maior número de milímetros acima do total de centímetros. Como resultado, o registro da gradação em relação ao qual está registrada a marca de verificação é o que corresponde aos milímetros. [...]

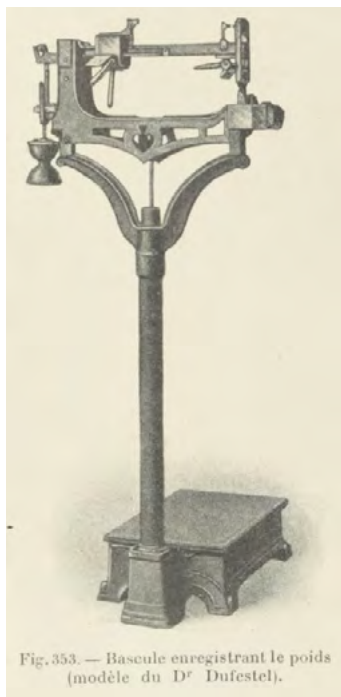
O cartão representado na fig. 7 apresenta uma grande superfície sobre a qual se pode escrever o nome da pessoa medida, seu peso, etc.

As disposições acima são dadas apenas a título de exemplo; as formas, dimensões e dispositivos de detalhe poderão variar sem mudar o princípio da invenção.” (Tradução livre).

que permitia, a um só tempo, tomar as medidas expressas em centímetros e milímetros e registrar, “por si mesmo”, os dados do indivíduo medido. Como um dos diferenciais do invento, se enfatiza o seu alto grau de precisão, de exatidão, que poderia ser traduzido pela supressão de possíveis erros, provavelmente resultantes da intervenção humana nas práticas de medição, já que, ao fim da operação, o próprio equipamento emitia um cartão contendo os dados, onde o profissional poderia registrar a identidade da criança.

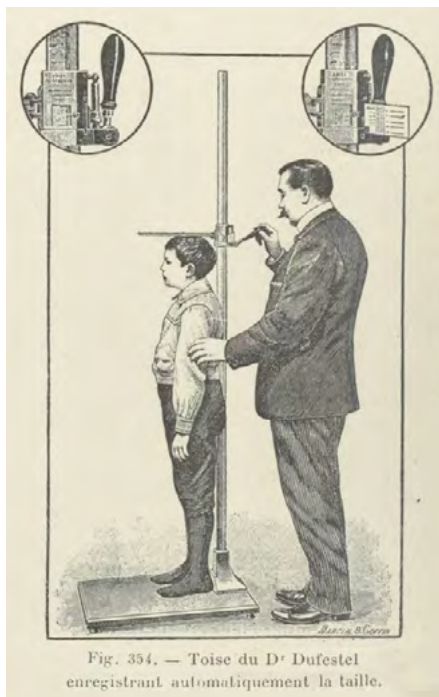
Em 1914, a obra “Hygiène Scolaire”, de autoria dos médicos franceses Méry (professor da Faculdade de Medicina de Paris) e Génévrier (médico inspetor das escolas dessa mesma cidade) exhibe, no capítulo dedicado à inspeção médica escolar, as imagens de dois inventos de Dufestel, a “toesa” e uma balança, ambas apresentando a vantagem de fazer o registro automático dos dados resultantes dos procedimentos de medição. Os autores assinalavam que, além das imagens dos equipamentos com seus registradores, haviam reproduzido um cartão impresso pelo aparelho patenteado em 1909, destacando que o cartão poderia ser utilizado para o registro do peso e da altura da criança examinada.

**Figura 2: Balança (modelo Dufestel)**



Fonte: Méry, Gênevrier (1914, p. 767)

**Figura 3: Toesa (modelo Dufestel)**



Fonte: Méry, Gênevrier (1914, p. 768).

**Figura 3: Cartão de registro de peso e altura**

TAILLE		Dis	kl	hect	décag	APPAREILS anthropométriques DU DOCTEUR DUFESTEL	Nom <u>Paul</u>	
1m 64	2 4 6 8	4	4	5	8 6 4 2 0			Le <u>28 Janvier</u> 1909
G. ROUZÉE, CONSTRUCTEUR 72 RUE DE LA FOLIE - REGNAULT PARIS							Age <u>16 ans</u>	
							Taille <u>1 m 64 1/2</u>	
							Poids <u>44</u> <sup>K</sup> <u>530</u>	

Fig. 354. — Ticket sur lequel sont indiqués le poids et la taille.

Fonte: Méry, Gênevrier (1914, p. 768).



Como sugere Baudrillard (2004, p. 173-174), uma análise do “sistema dos objetos” não pode prescindir de um exame do discurso sobre o objeto, da mensagem publicitária por meio da qual se proclamam as suas qualidades. Exame esse que pode oferecer elementos para a reflexão sobre o que consumimos por meio dos objetos. A interrogação sobre o discurso acerca dos objetos de medição inventados por um médico francês, imerso nas tarefas cotidianas de inspeção das escolas e dos escolares, faz emergir a “obsessão pelo detalhe” a que se refere Baudrillard em suas análises sobre o automatismo. A principal vantagem dos aparelhos inventados por Dufestel, conforme se pode observar nas minuciosas descrições sobre a sua estrutura e o seu modo de funcionamento, estaria em excluir a mediação humana e os possíveis erros nas operações que incidiam sobre os corpos dos alunos, indagando sobre o seu desenvolvimento. A sua perfeição residia em seu grau de automatismo, o que suscita indagações sobre o projeto em que se inseriam. Um sistema automático – que envolve cursor, alavanca, prensa, cartão – materializa os “aspectos miraculosos do objeto” (2004, p. 62), tornando desnecessário um conjunto de gestos na determinação dos dados de crescimento e, ao mesmo tempo, exatos os resultados da operação. Segundo adverte Baudrillard, (2004, p. 118, 120).

O automatismo é assim como que um fechamento, uma redundância funcional que expulsa o homem em uma irresponsabilidade espectadora. É o sonho de um mundo dominado, de uma tecnicidade formalmente executada a serviço de uma humanidade inerte e sonhadora.

[...]

Como o objeto automatizado ‘anda por si’, estabelece uma semelhança com o indivíduo humano autônomo e esta fascinação empolga. [...] não são mais os gestos, sua energia, suas necessidades, a imagem de seu corpo que o homem projeta nos objetos automatizados, é a autonomia de sua consciência, seu poder de controle, sua individualidade própria, a idéia de sua pessoa.

A divulgação do instrumento de medição da altura, patenteado pelo médico inspetor das escolas francesas, dotado de tamanho poder de exatidão, não esperaria a publicação da obra de Méry e Génévrier para circular no Brasil. Provavelmente a imagem que ilustra a obra dos dois médicos fizera sua aparição no livro do próprio Dufestel publicado no mesmo ano do registro da patente, sob o título “Hygiène scolaire”. O que se pode afirmar é que não tardou a chegar aos médicos de São Paulo, envolvidos nas disputas pela institucionalização da inspeção médica das escolas, a notícia da invenção, nem tampouco tardaram as providências para a sua aquisição.

Nesse movimento, certamente, jogaram um papel importante os tratados de medicina e higiene escolar, as revistas médicas, os congressos nacionais e internacionais, as viagens realizadas pelos médicos e as empresas que se ocupavam da sua comercialização. Em relação ao papel exercido pelos congressos internacionais, vale registrar a participação do médico paulista Clemente Ferreira, um dos grandes paladinos da inspeção médica escolar, no III Congresso Internacional de Higiene Escolar, realizado em Paris em agosto de 1910.<sup>130</sup> Congresso esse que foi

---

<sup>130</sup> Como delegados oficiais do governo brasileiro, participaram do congresso os médicos M. E. Guimarães Rebello e M. Curvello de Mendonça. Clemente

acompanhado de uma exposição de higiene escolar, na qual foram apresentados trabalhos como os que vinham sendo desenvolvidos no Uruguai, e que contou com a atuação do médico inspetor de escolas, Dufestel, autor do invento patenteado um ano antes, como secretário geral.

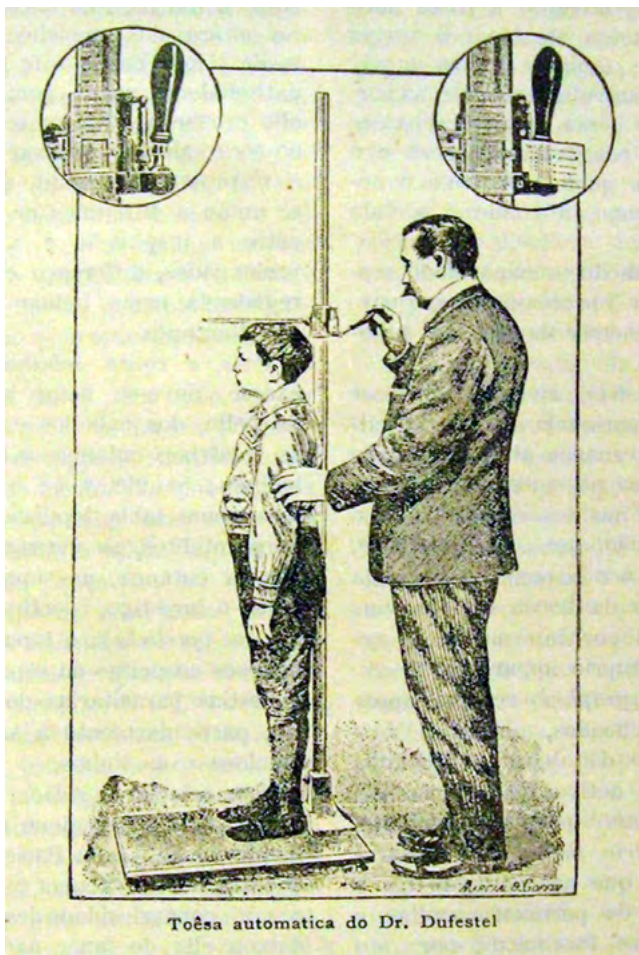
No ano seguinte à realização do congresso, Balthazar Vieira de Mello, médico-chefe da recém-criada Inspeção Médica Escolar do Estado de São Paulo, noticia que o governo do estado procedera a aquisição de instrumentos de medição para as escolas primárias. Seu artigo, publicado no periódico “Imprensa Medica”, de que era diretor-proprietário, dava conta da novidade do modelo adquirido. Segundo informava o médico, o equipamento concebido por Dufestel dispunha de um mecanismo que permitia registrar, com precisão, os dados resultantes da medição da criança; informação que vem acompanhada da mesma imagem da toesa, que aparece na obra de Méry e Génévrier, em 1914.

O peso e a estatura exigem apenas uma balança e uma toesa fixa na própria balança ou separada. Para facilidade e rapidez deste serviço, o doutor Dufestel mandou construir uma balança que registra automaticamente o peso em uma ficha que é colocada no aparelho registrador da toesa cujo clichê reproduzimos e onde, por sua vez, é registrada a estatura. (MELLO, Imprensa Médica, 1911, p. 373).

---

Ferreira, presidente da Liga Paulista contra a Tuberculose, correspondente da Sociedade de Pediatria de Paris, participou do evento com a apresentação do trabalho intitulado “Organisation de l’Inspection Médicale des Écoles au Brésil”.

Figura 4: Propaganda do equipamento adquirido pelo governo de São Paulo



Fonte: Imprensa Medica (1911).

## Medir, pesar, registrar, arquivar e classificar

*Essa experiência tem uma história na aventura das coisas que, isoladas, não criavam nada, que, reunidas, revelavam um conjunto de relações, traduziam figuras de comportamento, rejeitavam ou acolhiam as transformações. (ROCHE, 2000, p. 242).*

A documentação de registro da invenção de um instrumento de precisão, a sua divulgação no meio médico, o investimento do estado de São Paulo na sua aquisição, em meio a um processo de implantação de um órgão novo voltado para a inspeção das escolas, pode suscitar a indagação sobre as representações que cercam esse objeto, as práticas em que ele deveria se inscrever e, ainda, as finalidades que se atribui a ele. Que lugar esse instrumento de medição, cercado de uma aura de cientificidade e inscrito numa lógica de eficiência e racionalidade, que se tornava ainda mais potente à medida que era capaz de “registrar por si mesmo” os dados, ocuparia nas práticas de higienização que deveriam ter lugar no interior da escola, a par da atuação desse órgão? Que outros objetos e práticas acompanhariam a entrada desse instrumento na escola, como parte da escalada do conhecimento produzido no campo da Medicina, na discussão dos mais diversos aspectos da vida escolar? Como se imaginava que esses objetos poderiam incidir sobre os corpos das crianças, constituindo uma nova ordem corporal e uma nova forma de distribuição do público escolar? Que gestos se inscreviam na produção de conhecimentos sobre o corpo infantil, mediada por esse aparato técnico? Numa outra dimensão, é instigante interrogar quanto tempo esse tipo de instrumento terá, efetivamente, levado para atravessar o oceano, cumprir todos os trâmites burocráticos e fazer a sua entrada triunfante nas escolas paulistas. Quantas e quais escolas receberam esse equipamento e o que orientou essa decisão?

Não se pretende aqui dar conta de todas essas indagações, que exigiriam mobilizar um leque de fontes muito mais amplo e seguir outros percursos de pesquisa, embora seja pertinente observar que, nos inventários de bens escolares localizados que cobrem um período que vai até 1914, não se encontrou registros desse tipo de equipamento. Não teria o equipamento chegado às escolas ou não teria chegado a essas escolas cujos inventários foram preservados? Não teria sido registrado nos inventários de bens escolares, já que se tratava de um equipamento pertencente a um órgão vinculado, nesse primeiro momento, à esfera da saúde pública? Provavelmente, a sua presença nas escolas paulistas não teve o alcance que esperava Vieira de Mello. Cabe registrar, nesse sentido, que o inquérito realizado por Almeida Junior em 1925, com apoio do Instituto de Higiene de São Paulo e da Diretoria de Instrução Pública, ao qual responderam 72 diretores de grupos escolares, dava conta de que a pesagem periódica das crianças era feita em apenas oito instituições, tendo em vista a falta de balanças (ROCHA, 2011).

Este estudo incide, no entanto, sobre a dimensão informativa acerca do objeto, considerando as recomendações sobre os circuitos em que deveria se inscrever e o discurso que afirma a sua funcionalidade no regime das práticas higiênicas que deveriam se encenar na escola. Procura, por essa via, atentar para a emergência de determinados artefatos da cultura material escolar em um contexto marcado pela difusão das concepções higienistas. Se a análise de um objeto como esse permite avançar na

possibilidade de compreensão da produção e da circulação das coisas, o investimento proposto tem pouco a dizer sobre os usos efetivos, sobre a sua apropriação individual pelos sujeitos envolvidos nas práticas de higienização.

A informação do médico sobre a aquisição do equipamento por parte do estado permite pressupor um redirecionamento nas preocupações com as questões relacionadas à higiene e à saúde. Às talhas, copos, canecas e escarradeiras, que demarcam uma preocupação com as formas de transmissão das doenças, num período ainda fortemente marcado pela eclosão de surtos epidêmicos, vinham se somar artefatos científicos, dotados de funcionamento automático, que pareciam demarcar um tipo de preocupação que colocava o corpo do aluno no centro da cena. Preocupação essa que se associava à possibilidade de produção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, com implicações no que se refere à constituição do público escolar.

Nessa direção, alguns apontamentos sobre o dispositivo de medição permitem situar o invento em todo um conjunto de práticas que acompanharam a institucionalização dos órgãos de inspeção da escola sob o ponto de vista higiênico. No verbete “Écolier (Hygiène de l’)”, do “Dictionnaire pratique de médecine et d’hygiène”, de Desesquelle e Niewenglowski, publicado em Paris, em 1921, assinala Niewenglowski (1921, p. 299):

Durant son séjour à l’école, l’enfant, avons nous dit, est en état de développement; il est donc utile de pouvoir

suivre les diverses phases de son développement. Il est donc indispensable que, dès son entrée à l'école, il soit examiné par le médecin scolaire et que son dossier scolaire de santé soit constamment mis à jour. On s'aperçoit ainsi que nombre d'écoliers considérés comme des paresseux sont en réalité des malades ou des anormaux. L'examen de l'écolier comprend: 1° l'examen anthropométrique: détermination du poids, de la taille, qu'enregistre automatiquement la toise du Dr. DUFESTEL; de la capacité respiratoire (spirométrie, mesure des périmètres et des diamètres du thorax, thoracographie); de la force musculaire; 2° l'examen physiologique et pathologique des organes. Ces divers renseignements sont consignés sur la fiche de santé pour les externes, sur le carnet de santé, dont la garde est confié au médecin pour les internes. Le séjour à l'école peut provoquer certaines maladies, en aggraver d'autres. [...]

Ces précautions sont prises sous la direction du médecin scolaire dont le rôle est non seulement de préserver la collectivité des maladies contagieuses, mais aussi de veiller au développement normal et régulier de l'écolier.

La section d'hygiène scolaire du Congrès International d'hygiène de Bruxelles, émit le vœu que l'inspection médicale et hygiénique des écoles par un personnel compétent comportât:

- 1° La surveillance de la salubrité des locaux scolaires;
- 2° La prophylaxie des maladies transmissibles;
- 3° Le contrôle périodique et fréquent du fonctionnement normal des organes et de la croissance régulière de l'organisme physique et des facultés intellectuelles de l'enfant;
- 4° La culture rationnelle de son organisme physique;
- 5° L'adaptation, d'accord avec le pédagogue, de la culture des facultés intellectuelles à la capacité physique individuelle ainsi que l'instruction et l'éducation sanitaire de l'enfant.<sup>131</sup>

131 "Durante sua permanência na escola, a criança está em estágio de desenvolvimento; logo, é útil conhecer as diversas fases do seu desenvolvimento. É, pois, indispensável que, desde a sua entrada na escola, ela seja examinada pelo médico escolar e que seu dossiê escolar de saúde seja constantemente atualizado. Pode-se perceber, assim, que numerosos alunos considerados preguiçosos são, em realidade, doentes ou anormais. O



Em relação aos métodos e objetos envolvidos no exame físico dos alunos, o jornal francês “Lyon Universitaire”, de 19 de agosto de 1910, trazia, sob o título “Unification des méthodes d’examen physique des écoliers”, um relato das posições de Méry e Dufestel sobre o tema. Como pontos principais sobre os quais deveriam incidir as práticas de exame, figuravam: o peso, a altura e perímetro torácico na inspiração e na expiração (com registro da diferença entre os dois movimentos, denominado índice de ampliação respiratória). Os instrumentos recomendados pelos médicos franceses eram: uma balança, uma “toesa” e uma fita métrica. As recomendações são seguidas de uma série de orientações minuciosas sobre o exame dos órgãos, a avaliação da acuidade visual e auditiva, o esqueleto (visando detectar os desvios da coluna vertebral), bem como o sistema nervoso.

### Em São Paulo, desde os primeiros momentos de atuação

exame do aluno compreende: 1º o exame antropométrico: determinação do peso, da altura, registrada automaticamente pela toesa do Dr. DUFESTEL; a capacidade respiratória (espirometria, medida do perímetro e do diâmetro do tórax, toracigrafia), a força muscular, 2º o exame fisiológico e patológico dos órgãos.

Esses diversos dados são registrados, para os alunos externos, na ficha de saúde, e, para os internos, no carnet de saúde, cuja guarda é confiada ao médico.

A permanência na escola pode provocar certas doenças e agravar outras. [...] Estas precauções são de responsabilidade do médico escolar cujo papel é não somente preservar a coletividade das doenças contagiosas, mas também velar pelo desenvolvimento normal e regular do aluno.

A seção de higiene escolar do Congresso Internacional de Higiene de Bruxelas emitiu o voto que a inspeção médica e higiênica das escolas, feita por pessoal competente, deve comportar:

1º A vigilância da salubridade dos espaços escolares;

2º A profilaxia das doenças transmissíveis;

3º O controle periódico e frequente do funcionamento normal dos órgãos e do crescimento regular do organismo físico e das faculdades intelectuais da criança;

4º A cultura racional de seu organismo físico;

5º A adaptação, de acordo com o pedagogo, da cultura das faculdades intelectuais à capacidade física individual, assim como à instrução e à educação sanitária da criança”. (Tradução livre)

da Inspeção Médica Escolar, o exame individual das crianças constituiu-se em uma das atribuições que cabiam aos médicos. Tal exame deveria incidir, segundo prescrevia a lei, sobre um conjunto de aspectos não recobertos pelos exames antropométricos então realizados pelos professores, os quais se voltavam para aspectos ligados ao desenvolvimento físico das crianças. Com a remodelação sofrida pela IME em 1916, quando o órgão deixa de se submeter ao Serviço Sanitário e passa a se constituir em uma seção da Diretoria Geral da Instrução Pública, assiste-se a uma ampliação das atribuições dos médicos inspetores escolares em relação à preservação da saúde das crianças.

A nova regulamentação estabelece a responsabilidade do órgão pelo exame cuidadoso dos órgãos visuais e auditivos, inspeção buco-dentária, encaminhamento dos alunos que apresentassem enfermidades para as clínicas escolares, além da participação dos médicos em conferências públicas acerca de temas ligados à higiene escolar. Deve-se realçar, entretanto, no conjunto dessas inovações, a centralidade assumida, nesse processo, pela investigação e registro das características individuais das crianças que frequentavam as escolas paulistas (ROCHA, 2007). O livro “Hygiene escolar e pedagogica”, publicado em 1917 pelo médico-chefe do órgão, Balthazar Vieira de Mello, com o propósito de orientar e uniformizar as práticas dos professores e dos médicos inspetores sob sua direção, apresentava um amplo conjunto de minuciosas orientações em relação aos métodos que deveriam ser adotados no exame dos alunos. No que se refere aos itens peso e altura,

o médico apresentava, além das orientações, alguns dados sobre os instrumentos de medida em uso nas escolas paulistas, apontando suas vantagens e limites. Segundo registrava:

Na Capital são utilizadas a balança e a toêsa de Dufestel, que têm a vantagem de registrar em cartões contendo o nome e a idade do alumno o seu peso e a estatura, mas que são separadas. Ha, entretanto, outros ap.relhos tão praticos como estes, se não mais, pela sua maior simplicidade e facilidade de transporte, podendo citar, entre outros, a balança e a toêsa de Fairbanks, reunidas numa só peça, de manejo facil e de grande exactidão.

Qualquer que seja o ap.relho adoptado, o essencial é que essas medidas sejam exactas [...]. (MELLO, 1917, p. 63).

Exatidão figurava como a exigência máxima, qualquer que fosse o equipamento adotado, o que pode suscitar a indagação sobre os propósitos que acompanhavam esses rituais de medição, os resultados produzidos por essas operações e a destinação dos dados levantados. Sobre a correlação entre essas medidas, assinalava Vieira de Mello:

a evolução do crescimento estatural do escolar só póde ser praticamente conhecida pelas medidas da estatura, do peso e do perimetro thoracico [...]

Assim, a estatura e o peso representam o valor potencial do crescimento; a relação entre o peso, a estatura e o perimetro thoracico, a capacidade vital ou os desvios de desenvolvimento do escolar. (MELLO, 1917, p. 156).

Conhecidas as relações entre a estatura, o peso e a perimetria thoracica ou capacidade respiratoria de um colegial, póde-se deduzir o **coeficiente de robustez physica**. Entretanto, póde uma creança ser robusta e apresentar pouca resistencia aos desvios de

regimen, como aos exercicios phisicos ou á fadiga, provas em que se deve basear a sua capacidade vital. (MELLO, 1917, p. 159-160, *grifo nosso*).

O levantamento dessas medidas, que permitiam calcular o índice de robustez física, por meio do qual se tornava possível acompanhar o desenvolvimento físico das crianças, deveria ser acompanhado do registro em fichas individuais e fichas de exames anuais. É importante observar que um amplo e minucioso recenseamento do corpo infantil perpassa os exames a que eram submetidas as crianças, os quais incluíam o dimensionamento da força muscular e da capacidade respiratória, a interrogação sobre a cor da pele, a conformação do corpo, o funcionamento dos órgãos, as condições de saúde desde o nascimento, as enfermidades, o desenvolvimento físico e a nutrição. Municiado de modernos e eficientes recursos, os médicos inspetores apresentavam-se como figuras capazes de evidenciar as características individuais com base nas quais se deveria agrupar o coletivo de alunos, respondendo às expectativas de homogeneização em que se assentava a escola graduada (ROCHA, 2007).

As práticas de exame das crianças paulistas deveriam resultar em um conjunto de dados registrados em fichas e sistematizados de modo a oferecer, com a devida agilidade, informações sobre o perfil da população escolar e sobre cada um dos indivíduos examinados.<sup>132</sup> Tão importante quanto o exame individual e o registro dos aspectos observados, era o tratamento conferido pela Inspeção Médica Escolar às fichas individuais, concebidas a partir de 1916 como fichas

<sup>132</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre essas práticas de exame e registro, ver Rocha (2005, 2007, 2009, 2011, 2015).

antropopedagógicas, condensando informações sobre a aparência geral e a conformação do corpo; o desenvolvimento físico, expresso por meio de dados sobre idade, peso, estatura, perímetro torácico; o funcionamento dos órgãos sensoriais e dos aparelhos digestivo, cardiovascular e respiratório, colhidos no exame médico; aos quais se somavam os dados levantados por meio das observações pedagógicas, que incidiam sobre a atenção, a memória, a inteligência e o comportamento. Além do cuidadoso arquivamento dessas fichas, o médico-chefe propunha que a repartição se encarregasse do registro de anotações e dados estatísticos em instrumentos criados para esse fim, de modo a agilizar a consulta e o levantamento de informações sobre o público escolar e sobre cada aluno, sem ser preciso recorrer, a todo o momento, às fichas individuais (ROCHA, 2007).

Segundo informava Vieira de Mello, em seus relatórios, os dados das fichas individuais eram transcritos para cartões, no alto dos quais constavam as categorias normal, subnormal, supernormal e anormal, nas quais o médico, com base nos dados coletados nas práticas de exame, deveria inscrever cada uma das crianças. Demarcava-se, assim, um lugar para o indivíduo, na ordem das classificações, segundo as quais se organizava o conjunto de papéis produzidos a par das operações de inspeção dos alunos. Paralelamente a esse investimento, ganhava corpo a tese da necessidade de modos distintos de escolarização e de espaços diferenciados para a educação, como sugere a publicação do livro “Débeis mentais na escola”, de autoria do médico-chefe da IME, em 1917.

O arquivamento das fichas individuais que registravam os dados dos alunos, colhidos nessas práticas de exame, não se limitava a cumprir o papel de guarda e conservação desses documentos. Uma outra função lhes era reservada. Na forma de disposição das fichas, se instituiu uma determinada ordem que repartia as crianças segundo certas categorias, às quais poderiam corresponder percursos distintos de escolarização. A ordem do arranjo imposta aos móveis em que se armazenavam esses documentos era atravessada por uma lógica classificatória dos corpos infantis, que os repartia entre normais e anormais.

Pastas, etiquetas, anotações separavam e identificavam, no lugar de guarda desses documentos, nichos distintos, cuja lógica de organização e cujos efeitos importa interrogar.<sup>133</sup> Chamando atenção para a importância do estudo dos procedimentos de arrumação na compreensão dos ritmos da vida e da organização das possibilidades, as observações de Roche, nesse sentido, parecem instigantes: “na aventura histórica da arrumação, é uma formação da nossa personalidade social contemporânea que está em jogo” (2000, p. 225). Uma necessidade de classificação, de ordenação

---

133 Estudando o aparecimento dos armários de roupas na França, entre os séculos XVII e XVIII, Roche anota: “ele já permitia arrumações classificadas, separadas, racionais. Seu tamanho, sua majestade lhe conferiam um papel de representação” (2000, p. 249). Referindo-se aos vínculos entre o aparecimento desse móvel e o emburguesamento, o autor assinala que o móvel “permitia arrumações que punham fim à promiscuidade das coisas de naturezas diferentes, permitia passar do amontoado, no qual encontrar um objeto era ainda remexer, a uma ordem vertical ou horizontal segundo sua arrumação” (2000, p. 250). Sem perder de vista as distinções entre um armário de roupas e um arquivo de documentos que consignavam dados sobre as crianças que frequentavam as escolas primárias paulistas, não deixam de ser instigantes as aproximações entre os seus fins e o tipo de ordenação que impõem aos objetos que guardam.

segundo uma lógica pautada em critérios de racionalidade, que se impõe tanto às fichas quanto às crianças cujos dados se encontravam ali registrados, atravessa a arrumação dos arquivos. Os princípios que regem a organização das coisas são também examinados por Baudrillard (2004, p. 35), que sugere que:

A organização das coisas, mesmo quando se tem por objetiva na empresa tecnológica, é sempre ao mesmo tempo um registro poderoso de projeção e de bloqueio. A melhor prova disso acha-se na obsessão que aflora frequentemente atrás do projeto organizacional e, no nosso caso, atrás da vontade de arranjo: é preciso que tudo comunique, que tudo seja funcional – não mais segredos nem mistérios, tudo se organiza, portanto tudo é claro.

O exercício aqui proposto, que permitiu uma primeira aproximação de alguns objetos inseridos na escola a par da atuação dos médicos inspetores, pode indicar que a história desses instrumentos de precisão, das fichas e cadernetas sanitárias individuais, dos arquivos em que se guardavam e separavam as fichas é também a história da produção de um conhecimento sobre a infância e a sua escolarização. Uma história marcada pelo intento de constituição da identidade do coletivo escolar e da produção das diferenças.<sup>134</sup> No horizonte desse investimento, vai se construindo a figura da criança normal e, como contraponto, a fantasmagoria da criança anormal. Tal operação vai se fazendo acompanhar da emergência de um lugar para essa criança, que não se confunde com os percursos de escolarização sonhados para

---

<sup>134</sup> Os propósitos raciais que presidem essas práticas foram estudados em Rocha (2015).

a criança configurada como normal, a par desses múltiplos investimentos, mediados por objetos de medição, exame e registro, que incidiram sobre o seu corpo e a sua alma.

### **Referências e Fontes:**

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo 1907-1908. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1908.

HYGIÈNE SCOLAIRE. Rap.rts Generaux: Unification des méthodes d'examen physique des écoliers. *Lyon Universitaire*, Lyon, v. 9, n. 404, 19 ago. 1910. Disponível em: [http://collections.bm-lyon.fr/PER00311571/PAGE0\\_PDF](http://collections.bm-lyon.fr/PER00311571/PAGE0_PDF). Acesso em: 20 jun. 2015.

MELLO, B. V. A organização do Serviço de Inspeção Médico-Sanitaria das Escolas em S. Paulo. *Imprensa Medica*, São Paulo, v. XIX, n. 24, 25 dez. 1911.

MELLO, B. V. *Hygiene Escolar e Pedagogica*. São Paulo: Casa Vanorden, 1917.

MÉRY, H.; GENÉVRIER, J. *Hygiène Scolaire*. Paris: Librairie J. -B. Baillièrre et Fils., 1914. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k63830462/f15.image.r=dufestel%20scolaire.langPT>. Acesso em: 19 ago. 2015.

NIEWENGLOWSKI. Écolier (Hygiène de l'). In: DESESQUELLE; NIEWENGLOWSKI. *Dictionnaire pratique de médecine et d'hygiene*. Paris: Garnier Frères, 1921. p. 297-299. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6461322r/f337.image.r=hygiene%20scolaire%20dufestel.langPT>. Acesso em: 3 ago. 2015.

OFFICE NATIONAL DE LA PROPRIÉTÉ INDUSTRIELLE. Brevet d'invention: toise enregistrant la taille. Paris, 1909. Disponível em: <http://worldwide.espacenet.com/publica->



tionDetails/description?CC=FR&NR=401628A&KC=A&FT=-D&ND=1&date=19090906&DB=&locale=en\_EP. Acesso em: 19 ago. 2015.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Catálogo del material escolar enviado a la Exposición anexa al IIIer. Congreso Internacional de Hygiene Escolar (Paris, 2-7 de agosto de 1910): con una noticia sobre la instrucción pública primaria*. Montevideo: Imprenta Artística de Juan J. Dornaleche, 1910.

SÃO PAULO. Decreto n. 233, de 2 de março de 1894 – Estabelece o Código Sanitário. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-233-02.03.1894.html>. Acesso em: 15 maio 2015.

SÃO PAULO, Decreto n. 1.216, de 27 de abril de 1904 – Aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1216-27.04.1904.html>. Acesso em: 15 maio 2015.

SÃO PAULO, Decreto n. 2.141, de 14 de novembro de 1911 – Reorganiza o Serviço Sanitário do Estado. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2141-14.11.1911.html>. Acesso em: 15 maio 2015.

SÃO PAULO. Lei n. 43, de 18 de julho de 1892 – Organiza o Serviço Sanitário do Estado. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-43-18.07.1892.html>. Acesso em: 15 maio 2015.

BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LIMA, Gerson Zanetta. *Saúde escolar e educação*. São Paulo: Cortez, 1985.

PERETTI, André. Outils pédagogiques. In: CHAMPY, Philip.; ÉTÉVÉ, Christiane (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3. ed. Paris: Retz, 2005, p. 693-695.

REZENDE, Flávia. A constituição da escola primária paulista em sua dimensão material: um estudo sobre os Inventários de Bens Escolares (1889-1914). 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A escola como laboratório. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 237-261.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Cultura escolar e práticas de higienização da infância na escola primária paulista. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011, p. 159-195.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil. *Historia de la Educación*, v. 28, 2009, p. 89-107.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Entre o exame do corpo infantil e a conformação da norma racial: aspectos da atuação da Inspeção Médica Escolar em São Paulo. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 22, 2015, p. 371-390.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Inspeccionando a escola e velando pela saúde das crianças. *Educar em Revista*, v. 25, n. 25, 2005, p. 91-109.

ROCHE, Daniel. *História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da. Inspeção Médica Escolar em São Paulo (1911-30): a escola como lugar de higiene e saúde. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2001.

# **Corpo e matéria:** relações (im)previsíveis da cultura material escolar

**Wiara Alcântara**

**Diana Gonçalves Vidal**

Tomando como objeto as carteiras escolares, o texto propõe uma reflexão sobre o impacto da materialidade na formação de corporeidades discentes, num jogo de tensões e interações dinâmicas que se dão, no âmbito do cotidiano escolar, entre objeto, corpo, modelos e práticas pedagógicas.

A abordagem considera que a materialidade da escola não oferece apenas pistas dos modelos e práticas pedagógicas, dos usos dos espaços e tempos escolares. O estudo dos objetos pode indiciar a projeção de conceitos e ideias, sendo tomados os objetos como produtos da cultura, ou ainda, resultados dos elementos abstratos da cultura que se materializam. A análise, entretanto, não se esgota nessa perspectiva. É fundamental compreender como as corporeidades se constroem a partir e, para além, dos limites e possibilidades oferecidos pela materialidade. Isso implica em reconhecer que a função social dos objetos se estabelece na relação imediata e direta com o corpo.

Para fins deste artigo, serão selecionados três tipos de carteira escolar (banco, carteira de pé de ferro e carteira tubular), entendendo que, por vezes, cada novo modelo

pedagógico exige novos materiais porque se objetivam outras corporeidades. De um lado, pretende-se destacar as prescrições de corporeidades (postura correta ao sentar, ao ler, escrever, recitar) e de modelos pedagógicos. Constituem um conjunto normativo que almeja conferir continuidade, homogeneidade e previsibilidade às condutas corporais.

De outro, intenta-se colocar em relevo as práticas corporais dos alunos, marcadas pela heterogeneidade (raça, gênero, idade, classe social), pela descontinuidade e imprevisibilidade. Os estudantes singularizam, na interação do corpo com a materialidade, a sua existência social e a si mesmos como sujeitos de modo que, embora em uma mesma escola tenham à sua disposição os mesmos elementos materiais, a interação de cada aluno com os objetos resulta em sínteses corporais imprevisíveis que escapam às previsibilidades dos modelos.

Em primeiro lugar, apresentamos conceitos e abordagens que nos ajudam a problematizar a relação corpo e materialidade. A seguir, abordamos as prescrições de corporeidades, a partir do design da carteira escolar e também dos ditames presentes nos manuais higiênicos e modelos pedagógicos. Por fim, discorreremos acerca da tensão entre continuidades e descontinuidades que atravessam corporeidades, objetos e modelos pedagógicos.

### **Corpo e matéria: marcadores de heterogeneidade**

A carteira<sup>135</sup> escolar é um dispositivo pedagógico que

---

135 A respeito da carteira escolar ver a tese de Alcântara, 2014.

participa do processo de subjetivação discente, cria condutas corporais no aluno, dentro e fora da sala de aula. Falar da agência da carteira escolar é considerar que não somente os objetos impactam as ações individuais e sociais, mas que as pessoas agem sobre os objetos (BOIVIN, 2008). Tratar o tema a partir dessa dupla vertente impõe dificuldades metodológicas. A primeira delas refere-se às fontes.

Se podemos afirmar que existe um número considerável de manuais pedagógicos e catálogos de mobiliário escolar que permitem analisar as prescrições corporais, como se verá no ponto seguinte, é necessário dizer que há escassez de documentos para abordar os usos que os alunos faziam das carteiras escolares nos períodos mais remotos. As poucas fontes de que dispomos, como as fotografias, muitas vezes são reveladoras das posturas corporais homogêneas pretendidas pelas prescrições médicas, higiênicas e pedagógicas, como apreciamos na imagem a seguir.



Fonte: Arquivo Caetano de Campos (CRE Mario Covas – SEE-SP)

A fotografia, datada de 1908, registra a aula de leitura da seção masculina da Escola Caetano de Campos, em São Paulo. As carteiras escolares, importadas dos Estados Unidos, estão devidamente enfileiradas. Os alunos exibem a postura adequada aos preceitos médico-higiênicos da época, de forma a evitar as chamadas moléstias escolares, como problemas na coluna vertebral, na visão, na respiração, dentre outras.

No entanto, mesmo em imagens como essa, produzidas com o desejo expresso de difundir um modelo pedagógico e uma prática escolar considerados como exemplares, podemos identificar condutas desviantes. É o caso do aluno sentado na primeira fileira ao fundo, à esquerda, que, em lugar de posar na atitude correta à aula de leitura, olha frontalmente para a câmera fotográfica, revelando o artifício da situação de classe.

A análise das fontes, portanto, deve combinar uma atenção à seriação documental ao cuidado em identificar os restos das práticas, como diria Michel de Certeau (1982), deixados de maneira intencional ou não nos documentos, de forma a perceber as apropriações criativas, efetuadas pelos sujeitos em sua trajetória pelo mundo, em particular para nós, pelo universo da escola.

A segunda dificuldade metodológica consiste em abordar a cultura material escolar a partir da relação entre corpo e materialidade. Para tanto, valemo-nos do conceito de subjetivação esboçado por Jean Pierre Warnier (1999). Na sua obra “Construire la Culture Matérielle”, Warnier (1999)

discute a questão da subjetividade a partir da relação com a cultura material, entendida não apenas enquanto limitada aos objetos, mas na dimensão concreta, física e corpórea do real.

Isso significa que tomar o conceito de subjetivação para pensar a relação corpo e materialidade, no âmbito da escola, é considerar o corpo em sua materialidade, na interação com outros objetos. Isto é, os sujeitos atuam no mundo e constroem a si mesmos, enquanto alunos e cidadãos escolarizados na mediação e instrumentalidade dos objetos e dos seus próprios corpos. No âmbito da escola, a materialidade participa dos processos de subjetivação discente, na formação de concepção de escola, de disciplina, de comportamento social esperado e de ensino-aprendizagem a ser elaborada pelo aluno.

O processo de subjetivação, no entendimento de Jean Pierre Warnier (1999), é resultado da síntese corporal. No âmbito da escola, por exemplo, os alunos interagem com os mesmos elementos materiais, mas é apenas quando estes se integram a uma síntese corporal particular que o processo de singularização identitária acontece.

A síntese corporal (ou esquema corporal) é a percepção sintética e dinâmica que um sujeito tem de si mesmo, de suas condutas motoras e de sua posição no espaço-tempo. Ela mobiliza o conjunto dos sentidos em sua relação com o corpo próprio e a cultura material. Essa síntese é resultado de aprendizagens que continuam e se mantêm no curso da existência inteira. Ela demonstra uma grande variabilidade individual, cultural e social, ao mesmo tempo em que garante a continuidade do sujeito em sua relação com o meio



ambiente. Ela se dilata e se retrata alternativamente, para integrar objetos múltiplos (automóvel, utensílios domésticos, roupas, equipamentos esportivos etc.) nas condutas motoras do sujeito (WARNIER, 1999, p. 27).

Na subjetivação está implicada uma relação plural e maleável entre os elementos materiais (corpo e objeto). Warnier (1999) introduz uma visão antropológica não centrada na identidade, mas no “eu”, concebido como “sujeito das técnicas de si” (REDE, 2003, p. 284). Warnier parte da ideia de técnicas do corpo, esboçada por Marcel Mauss.

De fato, em 1936, Mauss assinava no *Journal de Psychologie* um artigo intitulado “As técnicas do corpo”, em que procurava estabelecer as bases para um estudo antropológico do comportamento corporal. A intenção era demonstrar o caráter cultural das condutas corporais, explicando as diferenças observadas etnograficamente [...] (REDE, 2003, p. 283).

As técnicas do corpo seriam as maneiras pelas quais os homens sabem servir-se do seu corpo como, por exemplo, no nado; e em nossa análise, poderíamos dizer na leitura, na escrita e em outras atividades escolares. A diferença introduzida por Warnier é que enquanto Mauss exclui a cultura material, visto que afasta a mediação entre o objeto material e o corpo na elaboração do seu conceito; Warnier enfatiza a incorporação dos objetos não ao corpo, já que permanecem exteriores ao sujeito, mas às condutas motoras.

O exemplo do carro citado por Warnier é elucidativo para pensar a carteira escolar e a questão da incorporação do

objeto às condutas motoras. De acordo com Warnier (1999), quando se dirige um carro pela primeira vez, os movimentos são conscientes. Cada gesto é pensado. No entanto, na prática cotidiana, a condução do carro é “incorporada”, de modo que o motorista não pensa mais nos detalhes, na localização dos comandos de direção, por exemplo.

No caso das carteiras, os alunos deveriam aprender a sentar pensando em cada gesto: na posição da coluna vertebral; na distância ocupada entre o assento e a mesa, na acomodação dos pés, dentre outros. A pretensão dos movimentos médico-higiênicos e pedagógicos era que tais condutas fossem devidamente incorporadas pelos discentes.

Todavia, tal qual no carro, não são corpos homogêneos e estáticos que se assentam sobre o mesmo mobiliário escolar. Na relação corpo e materialidade, as sínteses corporais são variadas. No caso da carteira escolar, ela deveria ser fabricada com dimensões que permitissem a criação de um habitus corporal compatível com os preceitos da higiene e da ergonomia. O senso de hábito, segundo Andrew Jones (2007), é inculcado por meio de práticas culturais. É a incorporação repetitiva de movimentos corporais prescritos culturalmente que forma, memória corporal habitual.

Entretanto, mais do que um habitus corporal, decorrente de movimentos repetitivos, Warnier (1999) entende que no concurso corpo-materialidade o homem singulariza a sua existência social, constrói a si mesmo como sujeito (REDE, 2003). Em outras palavras, embora as técnicas do corpo, os

modos de se servir do próprio corpo enquanto instrumento de ação social tenham uma padronização social, sejam aprendidas culturalmente, as técnicas de si introduzem uma reinvenção do social, uma variação e diferenciação individual que se dá com o processo de subjetivação.

Assim, há dois movimentos constantes e imbricados. Um se refere ao aprendizado e incorporação de condutas motoras social e culturalmente associadas ao “ser aluno”. O outro, à heterogeneidade dos sujeitos-alunos, com os elementos “singularizantes”, com a síntese corporal que ocorre “dentro dos limites admitidos pela cultura” (WARNIER, 1999, p. 32). Nesse sentido, não são apenas as nossas ideias e nossos pensamentos que nos subjetivam. “O corpo nos subjetiva tanto quanto nossos pensamentos” (WARNIER, 1999, p. 33).

Interrogar as corporeidades discentes a partir da materialidade da escola requer uma análise que não seja centrada nem no corpo, nem nos objetos, mas na interação entre ambos. É assim que tratando de “subjetividade e verdade”, em seu curso no Collège de France de 1980-1981, Foucault se interroga acerca do conhecimento de si e afirma:

o fio condutor que parece o mais útil para essa investigação é constituído por aquilo que se poderia chamar de “técnicas de si”, isto é, os procedimentos, tais como existem, sem dúvida, em toda civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins, isto graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si. Em suma, trata-se de recolocar o imperativo de “se conhecer a si mesmo”, que nos parece característico de

nossa civilização, dentro da interrogação mais ampla que lhe serve de contexto mais ou menos explícito: o que fazer consigo mesmo? Qual trabalho praticar sobre si? Como “governar-se” exercendo ações que têm por objetivo si mesmo, o campo onde essas ações se aplicam, o instrumento ao qual recorrem e o sujeito que age? (FOUCAULT, 1977, p. 109-110).

O conceito de subjetivação exige, assim, uma análise da cultura material escolar que considere os sujeitos, e não apenas os objetos. A cultura material envolve tanto uma dimensão física, concreta, quanto uma dimensão corpórea. As corporeidades discentes constróem-se na interação entre o corpo e a materialidade, isto porque, conforme Warnier (1999), as condutas motoras são mediatizadas pela cultura material como técnicas de si e como modalidades de subjetivação (WARNIER, 1999, p. 35).

Por fim, é preciso dizer que os alertas de Michel de Certeau (1985), particularmente quando se debruça sobre os modelos de análise das práticas, são também, neste artigo, imprescindíveis ao entendimento das modalidades de uso empregadas pelos sujeitos na sua relação com a materialidade. Não nos reportamos apenas ao modelo polemológico, tramado entre estratégias de conformação e táticas de subversão, mas à improvisação, que articula memória e ocasião, de acordo com o autor.

Nas duas perspectivas, complementares, o que está em causa é a apropriação efetuada dos objetos, construídos com propósitos específicos, mas submetidos a uma nova lógica no jogo cotidiano do consumo produtivo. É a uma arte de proferir golpes que se refere Certeau quando afirma que

os indivíduos criam oportunidades para usos inesperados dos objetos que lhe são distribuídos, o que nos faculta supor que os usos não estão inscritos na materialidade. Desse modo, a investigação se interroga não apenas pelas prescrições que guiaram a concepção e produção do mobiliário escolar; mas pelas maneiras de tornar próprio o espaço individual dos bancos, carteiras e cadeiras em estudo, compreendendo as apropriações como correlatas de dinâmicas sociais e históricas constitutivas do ser aluno em relações de poder tramadas no interior da sala de aula, na presença de demais alunos e do olhar panóptico do professor.

### **Corpo e matéria: os objetos da escola em sua homogeneidade e seriação**

Os procedimentos prescritos aos sujeitos que chegam à escola para fixar-lhes uma identidade de aluno, de cidadão escolarizado, são mutáveis no tempo e no espaço. Uma variante das prescrições diz respeito aos modelos pedagógicos, os quais definem uma concepção de professor, de aluno, de escola, de organização do espaço da sala de aula, de uso e distribuição do tempo escolar. Nesse ponto, vale a ressalva de Diana Gonçalves Vidal quanto à múltipla representação de método no século XIX: (1) forma de agrupamento de alunos em uma sala de aula; (2) critério de organização de conteúdos; (3) modo de transmissão de conhecimentos; ou (4) sistema de progressão dos alunos na aprendizagem dos saberes escolares (VIDAL, 2006, p. 162).

Para discutir a relação objeto, corpo, modelos e práticas pedagógicas, será observada a primeira acepção do termo método, selecionando três tipos de mobiliário que foram criados e introduzidos em momentos diferentes na história da escola. São eles: o banco de madeira, a carteira de pé de ferro e a carteira tubular. Os três móveis sinalizam diferentes projetos de escola, de aluno, de professor, de ensino-aprendizagem e de corporeidades discentes.

Considerando o processo de institucionalização da escola primária no Brasil, se tomarmos o momento identificado por Faria Filho e Vidal (2005) como “casas-escolas”, no qual o ensino se dava predominantemente nas casas dos professores, sem a construção de espaço próprio; o mobiliário característico, quando havia, eram os longos bancos de madeira. Os longos bancos sem encosto, por exemplo, tornaram-se imagem da escola de primeiras letras do período imperial, cujas instalações eram inadequadas e a mobília escassa.

O romance “Memórias de um sargento de milícias”, de Manuel Antônio de Almeida, escrito em meados do século XIX, descreve uma sala de aula na cidade do Rio de Janeiro:

Foi o barbeiro recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros (ALMEIDA, 2011, p. 71-72).

Esse cenário das “casas-escolas”, com predominância do ensino individual para crianças de diferentes faixas etárias

conviveu com a proposta de ensino mútuo ou monitorial. Ainda no começo do século XIX, a lei de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também definiu, em seu artigo 4º que “as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias”.

A consecução do método mútuo exigia uma disposição da sala de aula diferente daquela das “casas-escolas”. Embora os longos bancos sem encosto fossem comuns aos métodos de ensino individual e mútuo, os modos de organização do espaço e do ensino-aprendizagem eram discrepantes. O ensino monitorial estabelecia pela primeira vez uma clara vinculação entre um método e um mobiliário que permitisse arranjo da sala de aula para executá-lo. Para Maria Lucia Hilsdorf (1999) a introdução do método supunha suportes materiais específicos, dentre eles, bancos e mesas para todos os alunos. De acordo com Vidal (2009, p. 33),

A distribuição nos bancos, possivelmente, seguia a regras da hierarquização de conteúdos, agrupando crianças no mesmo estágio de conhecimento, guiadas por um aluno-monitor, que as fazia repetir a lição, conforme as normas do método, também conhecido por Lancaster.

A imagem a seguir, registrada no Museo de las Escuelas, em Buenos Aires, dá ideia do mobiliário necessário à consecução do ensino monitorial ou mútuo.



Fonte: Museo de las Escuelas, Buenos Aires. Arquivo Pessoal. Fotografia de Diana Gonçalves Vidal.

Para o caso francês, Josette Peyranne (2001), em sua tese sobre “Le mobilier scolaire du XIX siècle a nos jours”, afirma que, no ensino mútuo, “o mobiliário é composto de longas mesas retas ou inclinadas, acompanhadas de longos bancos sem encosto” (PEYRANNE, 2001, p. 115), com uma disposição intimamente relacionada às especificidades do método. De acordo com Pierre Lesage (1999, p. 9), “Os bancos e púlpitos [do ensino mútuo] são feitos de tábuas muito simples, fixadas com grossos pregos – os bancos não têm encosto: um luxo supérfluo!” Se há indícios da adoção do método mútuo no Brasil, teria sido adotado também o mobiliário para executá-lo?

Embora Bastos (1997) aponte iniciativas particulares de adoção do ensino mútuo no Brasil (1808-1827), bem como medidas governamentais para tanto (formação de



docente no exterior, recrutamento de militares para criação e administração das escolas de ensino mútuo) e, a despeito da previsão legal, poucas foram as escolas paulistas que receberam materiais e mobiliário adequados à colocação em prática do método mútuo. Nos ofícios enviados por professores mútuos à Inspetoria Geral, eram recorrentes as reclamações de ausência de objetos e móveis necessários ao bom exercício do método.

Essa “ausência” chama a atenção já que não se pode desconsiderar que o mobiliário proposto para o método/ ensino mútuo e sua disposição em sala de aula tinham a função pedagógica de tornar mais rápida a aprendizagem dos alunos e racionalizar os custos da oferta escolar. São propósitos vinculados ao processo de industrialização:

divisão dos trabalhos escolares em etapas seriadas, graduadas e executadas simultaneamente pelos grupos, ainda que controladas por um sistema de sinais sonoros e visuais acionados pelo professor. (HILSDORF, 1999, p. 91).

É possível supor, no caso brasileiro, que os hábitos de disciplina, ordem e regularidade, pretendidos com o a disseminação do método mútuo, fossem obtidos mais pelo “controle e racionalização do ato pedagógico” (HILSDORF, 1999) e menos pelo mobiliário.

Nas últimas décadas do século XIX, associada à convocação do Estado para ampliar o número de escolas, o que implicou na lei de obrigatoriedade do ensino, proclamada em São Paulo em 1874, uma nova concepção de mobiliário escolar adequado ao funcionamento da aula se desenvolveu.

O interesse pela mobília escolar, o corpo infantil, as maneiras pelas quais outros países estavam organizando o espaço da sala de aula e o espaço individual do aluno ficou bem evidente nos manuais “A Hygiene na Escola”, publicado em 1902, por Balthazar Vieira de Mello; e “Pedagogia e Methodologia” do Padre Camillo Passalacqua, publicado em 1887.

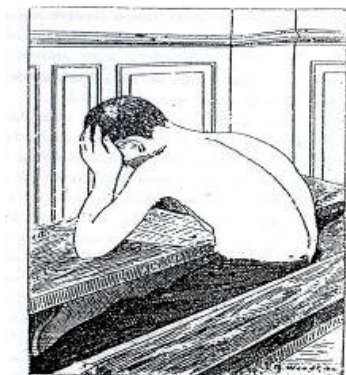
Vieira de Mello (1902, p. 14), por exemplo, afirma que

Vae longe, felizmente, a época em que as nossas escolas possuíam simplesmente longas mesas e bancos sem encosto, desproporcionais à altura dos alumnos, onde estes permaneciam intermináveis horas a bocejar e papaguear, com o livro a pender-lhes das mãos e os pés a bambolear no espaço.

Nas últimas décadas do século XIX, a importância atribuída à escola como lugar privilegiado para instrução e educação do cidadão é evidenciada na crescente preocupação de higienistas, educadores, médicos e poder público com o mobiliário escolar. Tal preocupação pode ser observada nos manuais e nas revistas pedagógicas nacionais e estrangeiras, nas exposições universais e nos catálogos dos fabricantes de carteira escolar. Essas fontes oferecem indícios para o estudo das transformações pelas quais passou o mobiliário escolar, especialmente as carteiras.

Os longos bancos sem encosto são tratados por educadores e higienistas do século XIX como a representação da escola em que era insignificante a atenção com o corpo do aluno. A esse tipo de móvel são atribuídas as atitudes viciosas, as más posturas, os comprometimentos no desenvolvimento físico (problemas na visão, na coluna) e cognitivo dos alunos,

como ilustrado pelo médico e inspetor sanitário Vieira de Mello.



Fonte: Mello (1902, p. 24).



Fonte: Mello (1902, p. 25).

Segundo ele, se a mesa for muito alta,

além do material de estudo ficar muito aproximado da vista, o que predispõe à miopia, o aluno é obrigado a afastar os cotovelos e levantar o ombro direito, o que determina uma inflexão da columna vertebral (MELLO, 1902, p. 23).

Sendo a mesa muito baixa,

o aluno para poder lêr ou escrever, inclina-se para deante, donde congestão da cabeça, dando em resultado dôres de cabeça e hemorragias nasaes [...] e incurvação da columna vertebral. (MELLO, 1902, p. 23).

A inflexão emerge no terceiro quartel do século XIX, quando

a frase de Ferdinand Buisson na Exposição Universal de Viena em 1873 - 'O banco deve se adaptar ao aluno e não mais o aluno ao banco'<sup>136</sup> - funcionou, no período

<sup>136</sup> BUISSON, Ferdinand. Rap.rpt sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne em 1873. Paris, 1875, p. 55 - "Le banc doit s'accomoder à l'enfant et

em estudo, como um slogan acerca de um ideário da relação corpo-mobiliário escolar. (ALCÂNTARA, 2014, p. 63).

Essa mudança na concepção do mobiliário escolar e a criação da moderna carteira escolar no Oitocentos estão intimamente relacionadas, do ponto de vista de Peyranne (2001), às transformações nas práticas pedagógicas, ao novo sentimento de infância e aos novos conceitos de saúde pública e escolar.

Acerca dessa relação, Marc Depaepe, Frederik Herman, Angelo Van Gorp e Frank Simon (2011) também entendem que o interesse gerado pelo corpo da criança no século XVIII, intensificado no século XIX, contribuiu para a emergência de uma indústria de design do mobiliário escolar, fundamentada na psicologia infantil. Em muitos países, higienistas, educadores e médicos mostraram-se apreensivos com a adaptação do corpo do aluno à carteira escolar, em literatura especializada, aproveitada pelos fabricantes como uma maneira de expandir o seu comércio, por meio do desenvolvimento de novos modelos. É a partir desses elementos, considerados no movimento de difusão mundial da escola graduada; de expansão da escola moderna, pública, obrigatória e de massa; de crescimento das cidades pós-revolução industrial, que se deve compreender a criação e o comércio das carteiras escolares com pés-de-ferro, pretensas substitutas dos velhos e longos bancos de madeiras.

A produção dos rústicos bancos de madeira, via de regra artesanal, tornou-se exígua tanto para satisfazer aos

---

non plus l'enfant au banc”.

anseios pedagógicos e higiênicos, quanto para atender às demandas de ampliação da escolarização da população infantil. Expressão da modernidade, o ferro foi a matéria-prima utilizada em larga escala tal finalidade.

A carteira escolar Brazil, para citar um exemplo, fabricada em madeira e ferro fundido por Eduardo Waller & Comp., fez parte do acervo mobiliário de diversas escolas paulista (Ver ALCANTARA, 2014).



Fonte: Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP

A carteira “higiênica” deveria ser produzida de modo a considerar as diferentes alturas dos alunos, bem como a distância e diferença entre o assento e a superfície de trabalho. Para alcançar tal fim, algumas empresas ofereciam uma mesma carteira escolar em diferentes tamanhos; e,

outros, criavam mecanismos que permitiam diminuir e aumentar a altura, a distância e a diferença.

A distância é o espaço “horizontal da borda anterior do assento ao alinhamento vertical da mesa” (PEYRANNE, 2001, p. 151), ou seja, a altura entre a mesa e o banco. Segundo Cardot, a “distância deve ter em conta a espessura do corpo das crianças e, esta, varia de acordo com a idade” (CARDOT, 1881 *apud* PEYRANNE, 2001, p. 155).

A diferença “é a distância vertical do banco à mesa” (CARDOT, 1881 *apud* PEYRANNE, 2001, p. 150). Os bancos ou mesas com alturas reguláveis serviriam para modular essa distância vertical do banco à mesa favorecendo uma postura correta na escrita, como demonstrada na figura a seguir.



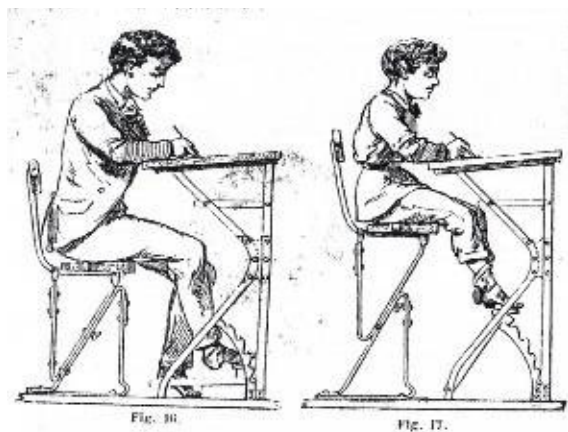
FIG. 6. Atitude correta na escrita.

Fonte: Mello (1902, p. 27).

Para Mello (1902, p. 22), “Ao educador cumpre não só evitar que os alumnos adquiram attitudes viciosas, como ainda corrigir as que apresentem”. Nessa mesma direção, o professor Passalacqua, afirma que o sistema de móveis

auxilião poderosamente o desenvolvimento por igual dos órgãos, facilitando a aquisição dos conhecimentos do programa de ensino. Muito tem-se feito modernamente nesta parte da Pedagogia. (PASSALACQUA, 1887, p. 57).

Sendo essa uma preocupação de muitas nações, tanta a literatura nacional quanto a estrangeira abordaram o tema. A “Revue Pedagogique” traz estudos sobre “Les attitudes vicieuses chez les enfants” (Tomo XXIX, n. 7, 1896, 2º sem.) e sobre “Le Mobilier Scolaire” (1879, 1º sem.), nos quais são discutidas as vantagens e limitações de várias modelos de carteira escolar fabricados em diversas cidades. Dentre a mais recomendada está a “Table André”, por poder ser adaptada às classes ou aos alunos.



Fonte: Revue Pedagogique, 1879, 1º sem, p. 132

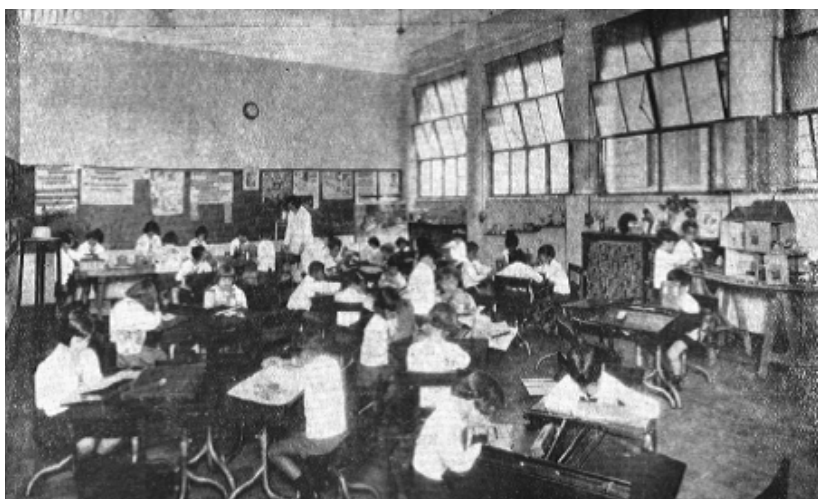
Observa-se que a carteira escolar é a mesma, mas possui um mecanismo para que se eleve ou se abaixe o banco e o pé possa ser apoiado em um suporte quando não alcançar o chão. Em oposição aos antigos e improvisados bancos de madeira, as novas carteiras escolares intentavam conformar não somente o corpo do aluno, mas também dar uma nova organização ao espaço escolar. A individualização dos lugares favorecia, por exemplo, a realização de novos tipos de avaliação, bem como o controle de cada aluno pelo professor.

O mobiliário da sala de aula foi se transformando, sobretudo ao longo dos séculos XIX e XX, com as mudanças nos modelos educativos. Isso não significa uma alteração instantânea de todo o mobiliário a cada nova proposta pedagógica, mas uma convivência, no interior da sala de aula, tanto dos modelos quanto dos objetos. As carteiras individuais respondiam às demandas do ensino simultâneo em voga nas escolas graduadas no final do Oitocentos. Organizados em fileiras, os alunos aprendiam, ou deveriam aprender, os conteúdos apresentados pelo professor todos ao mesmo tempo. A distribuição do mobiliário na sala assegurava que classe estaria permanentemente observando, e sendo observada, pelo docente no período de aula, o que pretendia garantir a atenção constante dos alunos e evitar a dispersão em conversas e brincadeiras. Era o novo modelo econômico de escola que se difundia, prometendo maior eficácia na aprendizagem.

A partir da década de 1920, no entanto, com a difusão



do movimento da Escola Nova, as pesadas carteiras de pé de ferro tornaram-se impróprias ao modelo pedagógico, que exigia maior plasticidade na organização do espaço da sala de aula. Somado ao fato que, no âmbito do mercado de produção de móveis, o ferro, matéria-prima privilegiada no século XIX, cedia lugar ao aço, uma nova materialidade tomou lugar na escola – as carteiras escolares tubulares. As novas carteiras escolares eram mais leves e possuíam mesa e cadeira separadas. Em consonância com a pedagogia da Escola Nova, a carteira escolar em tubo de aço favorecia o constante rearranjo da organização da sala de aula, de acordo com a atividade a ser desenvolvida, como por exemplo, a realização de trabalhos em grupo; a disposição dos alunos não em fileiras, mas em círculo, como bem ilustra a imagem abaixo.



Fonte: Foto publicada em 1934 na revista "Arquivos do Instituto de Educação" (VIDAL, 2009, p. 33).

### Na leitura de Diana Gonçalves Vidal (2009, p. 34)

Mais leves e manuseáveis, as cadeiras e mesas permitiam novas combinações do espaço escolar, dando oportunidade à disseminação de outras estratégias pedagógicas, como a atividade em grupo. A introdução do mobiliário na sala de aula deu-se concomitante à difusão do ideário da escola ativa. Orientado pelo professor, o aluno passava a construir seu próprio processo de aprendizagem pela experiência vivida, individual e solidariamente, em classe. A escola ativa aliava-se à escola do trabalho realizado em colaboração e pretendia preparar para a vida em comunidade.

A materialidade, isto é, as carteiras escolares davam substância à alteração do conceito de sala de aula no século XX. A plasticidade e flexibilidade favorecidas pela estrutura em aço do mobiliário correspondiam ao anseio de rompimento do modelo anterior de sala de aula. Para Ferrière, as carteiras escolares fixas representavam o regime autoritário da escola, contrastando com as novas mesas e cadeiras separadas, que requeriam o autocontrole do movimento infantil, propiciando ao aluno internalizar os bons hábitos (MORENO MARTINEZ, 2005, p. 83).

Produto mais leve e resistente, preço mais acessível,

A progressiva utilização de novos materiais e novas tecnologias no tratamento e construção das carteiras, e a maior ou menor preocupação com o design e a ergonomia, é capaz de nos datar e contar a história destes objetos que, sempre fizeram parte do cenário de uma sala de aula [...] (MACHADO, 2001, p. 214).

Madeira, ferro e aço são elementos que representam diferentes momentos da constituição da cultura material

escolar, mas também diferentes modos de conceber a relação entre corpo e materialidade no interior da sala de aula. A análise da relação corpo, materialidade e modelos pedagógicos, a partir das carteiras, indica que, nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, a adoção do mobiliário tinha como critério e preocupação preponderantes as questões higiênicas e ergonômicas. O peso do ferro seria a força capaz de manter o aluno na posição desejada e planejada. Já no século XX, o controle do corpo do aluno se dava na medida em que ele se apresentava mais livre. Assim, a leveza e versatilidade das carteiras tubulares faziam coro com o princípio de atividade que se pretendia imprimir ao desenvolvimento do ato pedagógico.

Embora as corporeidades almejadas fossem diversas em cada modelo pedagógico, permaneceram, independente do mobiliário, as estratégias de dominação social do corpo do aluno, a pretensão de forjar um habitus corporal que é também um modo de ser aluno. No entanto, se a materialidade produz corporeidade, não a determina, pois ao lado das estratégias de dominação correm também as táticas dos alunos na constituição de si mesmos, num processo de singularização identitária, como se verá a seguir.

### **Corpo e matéria: os objetos como reveladores das margens de manobras dos sujeitos**

Além dos manuais pedagógicos e de higiene, outras fontes, como os catálogos de mobiliário escolar, são fecundas para examinar as características higiênicas das

carteiras escolares que as empresas ofereciam às escolas no fim do século XIX. O design revelava tanto condutas corporais que se queria produzir nos alunos, quanto comportamentos que se desejava reprimir. A propaganda da carteira escolar de M. Lhuillier no *Catalogue Delagrave* é exemplar a esse respeito.

A empresa francesa M. Lhuillier destaca três características da *Nouvelle Table Scolaire*: a higiene, a moralidade e a comodidade. Satisfazia “plenamente todas as exigências da boa higiene [...] contribui para o desenvolvimento normal do corpo e das faculdades físicas da criança.”<sup>137</sup> O aspecto da moralidade é ressaltado porque, apesar da carteira escolar ter dois lugares, os ocupantes são isolados por uma caixa que os separa. Além disso, “a parte de baixo da mesa é sem proteção, a criança permanece descoberta e nenhum de seus movimentos pode escapar aos olhos atentos do mestre” (DELAGRAVE, 1890, p. 4). Ou seja, na fabricação dessa carteira escolar, intentou-se controlar os gestos mais íntimos dos alunos, prever cada conduta desviante para adequá-la.

“Embaixo da carteira, sempre foi o lugar da subversão do aluno. Embaixo da carteira pode ser o lugar da ‘cola’, mas não era essa a preocupação no século XIX” (ALCÂNTARA, 2014, p. 116). A conduta corporal que se queria evitar era o onanismo, a masturbação. “A masturbação era um problema na sociedade do século XIX” (PEYRANNE, 2001, p. 104). Era considerada uma degeneração. Controlando o corpo do

---

<sup>137</sup> DELAGRAVE. *Catalogue spécial de mobilier et matériel scolaire et accessoires de classes*. Paris, Librairie Delagrave. Deuxieme partie, 1890, p. 4.

aluno, intenta-se “regenerar a raça”, por isso, a necessidade de uma carteira escolar que oferecesse como vantagem a moralidade, a possibilidade do professor controlar esse “vício”, mortal e contagioso” (PEYRANNE, 2001, p. 104).

No século XIX, a masturbação “longe de ser um problema isolado era um problema social” (PEYRANNE, 2001, p. 104). Josette Peyranne (2001) vale-se de S. Tissot para expressar a representação sobre este comportamento no século XIX:

‘Descobrimos, há alguns anos, em uma cidade, uma sociedade inteira de rapazes entre 14 e 15 anos que se reuniam para praticar esse vício e toda a escola foi infectada’. A criança que se entrega a esta prática funesta é facilmente reconhecida: O crescimento se dá de uma maneira viciosa ou incompleta: o diâmetro do peito se encolhe; o tamanho que sofre, às vezes, curvas inadequadas, e se produz no desenvolvimento desarmonias também prejudiciais à regularidade das formas que mantém a saúde (TISSOT, 1864 *apud* PEYRANNE, 2001, p. 104-105).

O professor poderia perceber os sinais do “masturbador” e, nessa tarefa, o design da carteira escolar viria ajudar ou atrapalhar. Peyranne (2001, p. 105) afirma que “para os higienistas, o corpo é uma máquina produtora de energia, em seu desenvolvimento, esperamos regenerar a raça”. Com esse propósito deveria corroborar a carteira escolar: “A mesa-banco deverá evitar o onanismo e contribuir para a regeneração da raça” (PEYRANNE, 2001, p. 106).

Ao tratar dos objetos cotidianos como reveladores de relações sociais, Isabelle Garabuau-Moussaoui e Dominique

Desjeux (2000, p. 13) retomam a concepção de Michel de Certeau (1994) ao dizer que “os objetos são reveladores da criatividade, da estratégia, ou seja, da reação ativa à dominação social, das margens de manobra”. Nesse caso, o processo de subjetivação resultante das diferentes sínteses corporais se dá na distância e na aproximação entre as estratégias de dominação social presentes nos objetos e as táticas do corpo.

Para as autoras, o objeto banal é um objeto social porque

A relação com o objeto pode ser reveladora de relações sociais. O objeto é um mediador entre os atores sociais, ele pode ser suporte de memória, de emoções, de afetividade, uma fonte de estratégia nas relações entre os indivíduos [...] Por sua materialidade, suas funções, o investimento social que lhes conferimos, os símbolos que eles representam, etc. os objetos não revelam os mesmos fenômenos sociais (GARABUAU-MOUSSAOUI; DESJEUX, 2000, p. 11).

De quais relações sociais e escolares a materialidade e os espaços educativos são reveladores? Podemos concordar com Escolano Benito (2001, p. 27) ao dizer que eles revelam o “chamado currículo oculto”, as leis que se impõem como “organizações disciplinares”. Todavia, existe um outro currículo que também não é revelado. É o currículo não-dito, o currículo clandestino. Diferente daquele que, embora sendo oculto, não planejado, ainda assim tem um viés de oficialidade; este é construído pelos sujeitos (professores e alunos) em suas margens de manobras ao lidarem seja com o currículo expresso, seja com o currículo oculto. Esse currículo

clandestino também participa do processo de subjetivação, na medida em que constitui as artes dos sujeitos no confronto com os currículos expressos e/ou oculto. Remete ao que Michel de Certeau (1985) considera por improvisação, tramada por um conhecimento extraordinariamente sutil dos códigos, que permite aos sujeitos rearticular sua lógica e subverter o prescrito ou esperado, criando a ocasião para dar um golpe, que pode ser, na discussão em tela, a cola ou a masturbação.

O uso da carteira escolar como instrumento de disciplina dos alunos, de acordo com Peyranne (2001, p. 86-87) pressupunha que “diminuir o número de lugares permitiria evitar o barulho”. A carteira escolar individual oferecia como uma das vantagens o afastamento das crianças, o maior controle por parte do professor e maior concentração por parte dos alunos. No caso dos bancos, “as crianças situadas no meio do banco estavam submetidas a mais tentações do que aquelas situadas nas extremidades” (PEYRANNE, 2001, p. 87). Vale lembrar também do banco do castigo, móvel separado à frente da classe para constranger e reprimir o indisciplinado e servir de exemplo aos demais. Mas, do banco do castigo, o aluno também poderia subverter a situação, rindo, fazendo os outros rirem, fugindo aos propósitos que o professor almejava quando o conduziu aquele espaço.

Nesse sentido, as práticas ou sínteses corporais são formas de continuidade e descontinuidade que se expressam nas relações com os objetos e atravessam de

modo clandestino ou conformista os modelos pedagógicos e as condutas corporais que se objetiva forjar. Sejam os bancos de madeira, sejam as carteiras pé de ferro ou as carteiras tubulares; seja o método individual, mútuo ou simultâneo; os sujeitos sempre elaboram técnicas de si, modos particulares de servir-se do próprio corpo em dado espaço/tempo.

Abordando uma vertente francesa da cultura material, Marcelo Rede ao lançar mão, sobretudo, dos estudos de Marcel Mauss (1936) e Jean-Pierre Warnier (1999), expõe que:

[...] não apenas a conduta corporal se estabelece em função de parâmetros materiais (que lhe oferecem as possibilidades e os limites), mas também, aprofundando ainda mais o postulado, pode-se dizer que o universo material é parte constitutiva da própria corporalidade, que o corpo se constrói pela materialidade que lhe é exterior a princípio (REDE, 2003, p. 283-284).

Mas a interação não se dá somente entre o corpo e o objeto. Como salienta o autor, “a cultura material participa de uma síntese que, longe de ser estática, implica interação dinâmica entre os elementos em jogo: corpo, objeto, espaço” (REDE, 2003, p. 284). Nessa interação dinâmica, de um lado, nem as estratégias de dominação social, nem a agência dos objetos significam objetivação dos sujeitos, um apagamento das individualidades dos alunos e dos professores. De outro, as sínteses corporais não traduzem uma negativa do lugar social dos objetos. Os sujeitos se apropriam do universo físico (REDE, 2003) de forma singular. No entanto, as práticas de singularização também não significam o entendimento dos



sujeitos como seres isolados, mas como atores sociais que, no “concurso do corpo e da cultura material”, constroem a sua “existência social” e a si mesmos como sujeitos (REDE, 2003).

Embora as carteiras escolares tenham uma forma estabelecida pelos designers, funções igualmente predefinidas e que, em nível macrossocial, é “um meio de comunicação, um signo, reconhecível pelos autores” (GARABUAU-MOUSSAOUI; DESJEUX, 2000, p. 14); do ponto de vista microssocial, os objetos “são investidos de funções plurais, de fato contraditórias, pelas pessoas que os manipulam, que estão em contato com eles” (GARABUAU-MOUSSAOUI; DESJEUX, 2000, p. 14).

Do ponto de vista de uma história sensorial, o mobiliário escolar é “receptáculo de significações, de representações, de memória, de lembranças, de sentimentos, de afetividade” e suas funções “não se limitam àquelas definidas a priori pelos construtores” (GARABUAU-MOUSSAOUI; DESJEUX, 2000, p. 14), de modo que as carteiras escolares participam da construção de significado do que é ser aluno; das representações de escola e aprendizagem; de uma memória operativa sobre a vivência escolar. Na mesma vertente, afirmam Vidal e Gaspar da Silva (2010, p. 43) que

tomar a cultura material na perspectiva de uma história sensorial da escola e da escolarização requer dar destaque às experiências individuais e coletivas de construção de subjetividades, esquemas perceptivos, gostos, corporeidades, memórias e afetos.

## Considerações finais

As carteiras escolares foram tomadas neste artigo como vetores de relações entre corpo e matéria, de modo a evidenciar as múltiplas tessituras que se produzem entre modelos e práticas pedagógicas no âmbito da difusão da escola entre o século XIX e as primeiras décadas do XX. Pretendemos exercitar, a partir do estudo de um objeto escolar, as possibilidades de interpretação que entrelaçam estratégias de conformação corporal e táticas de subversão dos usos prescritos, evidenciando a dimensão dinâmica da relação entre sujeitos e materialidade. Nesse sentido, foi nosso intuito discorrer sobre a cultura material escolar interrogando-nos sobre decorrências esperadas e inesperadas da introdução e alteração dos objetos em circulação no espaço escolar.

O percurso metodológico apresentado não se restringe, entretanto, ao tipo de mobiliário escolar escolhido para análise. Ao contrário, oferece possibilidades de compreensão aos demais objetos que frequentam o interior das salas de aula ou dos prédios escolares. Reflexões semelhantes podem ser estendidas aos materiais da escrita como lápis, canetas, cadernos; da leitura, como livros, cartazes; ou das chamadas novas tecnologias, como computadores, tablets, dentre outros. Cada um desses objetos se insere no vocabulário escolar e se justifica como investimento econômico a partir de relações tramadas entre modelos e práticas pedagógicas. Mas incide sobre o corpo dos alunos e, ao mesmo tempo em que restringe os movimentos corporais é apropriado

e subvertido nos usos cotidianos, exerce agência e gera processos de subjetivação, de efeitos (im) previsíveis.

## Referências

ALCÂNTARA, Wiara Rosa R. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). 2014. 339 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. 275p.

\_\_\_\_\_. A Instrução Pública e O Ensino Mútuo No Brasil: Uma História Pouco Conhecida (1808-1827). *História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 115-133, 1997.

BOIVIN, Nicole. *Material cultures, material minds*. The impact of things on human thought, society, and evolution. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BUISSON, Ferdinand. *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne em 1873*. Paris, 1875.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (Anais do Encontro). São Paulo: FAU-USP, 1985, p. 3-19.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEPAEPE, Marc et all. *The school desk: from concept to object*. London, *Journal of the History of Education*. v. 40, n. 1, p. 97–117, Jan. 2011.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 19–57.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo: Autores. Associados, 2005, (Coleção Memória da Educação).

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970–1982)*. Paris: Gallimard, 1989. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1977.

GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle; DESJEUX, Dominique (org.). *Objet banal, objet social*. Les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales. Paris: L'Harmattan, 2000.

HILSDORF, M. Lucia S. O Ensino Mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos. In: Bastos, M. Helena C.; Faria Fo., L. M. de. (org.). *A escola elementar no século XIX: o ensino monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

JONES, Andrew. *Memory and Material Culture*. Cambridge: University Press, 2007.

LESAGE, Pierre. A Pedagogia nas Escolas Mútuas no Século XIX. In: Bastos, M. Helena C.; Faria Fo., L. M. de. (org.). *A escola elementar no século XIX: o ensino monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

MACHADO, Maria de Fátima Costa Monteiro de Sá. *Maneiras de Sentar: Contributo para a História das carteiras escolares do ensino primário em Portugal (1835-1970)*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2004, Lisboa.

MAUSS, Marcel. *Les techniques du corps*. *Journal de Psychologie*, v. 32, n. 3/4, 1936. (reeditado em: MAUSS, Marcel. *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF, 1985. p. 365-86.).

MELLO, Balthazar Vieira de. *A Hygiene na Escola*. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1902.

MORENO MARTINEZ, Pedro L. History of School Desk development in terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936). In: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Symposium Books, 2005, p. 71-95.

PASSALACQUA, Padre Camillo. *Pedagogia e Methodologia (Theorica e Pratica)*. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.

PEYRANNE, Josette. *Le mobilier scolaire du XIXe siècle a nos jours: contribution a l'étude des pratiques corporelles et de la pédagogie à travers l'évolution du mobilier scolaire*. Lille: ANRT, 2001.

REDE, Marcelo. *Estudos de cultura material: uma vertente francesa*. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v. 8/9. p. 281-291 (2000-2001). Editado em 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *Revista Interuniversitária de História de la Educación*. Salamanca, n. 25, 2006, p. 153-171.

\_\_\_\_\_. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e

prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves, G.; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Florianópolis, Linhas*, v. 11, n. 2, p. 29-45.

WARNIER, Jean-Pierre. *Construire la culture matérielle: L'homme qui pensait avec ses doigts*. Paris: PUF, 1999.

## Fontes

Arquivo Caetano de Campos. Centro de Referência em Educação Mario Covas – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7542>. Acesso em: 26 abr. 2021.

DELAGRAVE. *Catalogue spécial de mobilier et matériel scolaire et accessoires de classes*. Paris, Librairie Delagrave. Deuxieme partie, 1890.

VIDAL, Diana Gonçalves. Arquivo Pessoal. Fotografia de Diana Gonçalves Vidal.

*Revue Pédagogique*, Tomo XXIX, v. 7, 1896, p. 49-57.

*Revue Pédagogique*. 1879, 1º sem.

Revista Arquivos do Instituto de Educação.

# **A Escola como Vitrine:** os objetos escolares nas Exposições do Trabalho no Maranhão Império

**Cesar Augusto Castro**  
**Samuel Luis Velázquez Castellanos**

## **“Início” de uma Exposição**

Demonstração do progresso da França. A exposição Nacional chamou a atenção de toda esta rica nação. A província do Maranhão deveria adotar as exposições como forma de apresentar o quão a sua gente é instruída e clama pela modernidade e pelo progresso (A IMPRENSA, 1857, p. 1).

O poeta maranhense Gonçalves Dias, dentre as suas idas e vindas pela e da Europa – Lisboa e Paris, principalmente –, apresenta no artigo “A exposição Nacional de Paris”, publicado no jornal “A Imprensa”, as suas impressões sobre “[...] essa demonstração do progresso das artes”, de 1857. Para ele, a quantidade e a qualidade dos produtos expostos representavam os avanços científicos, agrícolas e arquitetônicos que envolviam toda essa nação na medida em que essa exposição servia como uma “montra” do que havia de mais moderno, atual e inovador nos vários setores do comércio, da indústria, da agricultura e das artes nesse país.

Nessa direção, relatava que dentre os vários espaços visitados chamou-lhe especial atenção aqueles destinados aos “generos coloniaes”, referindo-se a

[...] todos os produtos agrícolas que não [eram] cultivados na Europa, ou cujas espécies foram nestes últimos séculos importadas das demais partes do mundo, quer fosse a América, Índia ou Oceania” (DIAS, 1857, p. 2).

A exemplo do tabaco, do urucum, da baunilha, da canela, da noz-moscada, do cacau e da pimenta, entre outros. Todavia, se dedica a descrever com maiores detalhes, o cultivo do algodão, “[...] por prometer manancial de riquezas para os países, tanto os produtores como os manufatureiros”, sendo seus principais expositores os Estados Unidos, Cuba, Costa Rica, Guiana Francesa e Argélia.

Dias (1857) justificava o seu interesse pelo algodão ao considerar o grande potencial do Brasil, notadamente, do Norte (Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco) que, ao contrário de outras nações, tinha diminuído o incentivo da sua produção, preferindo o cultivo da cana de açúcar.

[...] o Maranhão, por exemplo, em vez de procurarem melhorar este produto, vão infelizmente adotando a cultura do açúcar, que não promete tanto futuro, por que a beterraba invade os mercados da Europa, apoiada em não pequenos direitos que a protegem. O motivo que para isso tiveram os nossos agricultores foi, segundo parece, o ter se lhes feito acreditar que os nossos algodões eram de qualidade muito inferior aos dos Estados Unidos [...] recorda-me ter visto na fazenda do padre Nina, estabelecida nas margens do Itapecuru. O que vai acontecer e já estará



acontecendo com a mudança de cultura [...] é que os navios de Barcelona que faziam a viagem do Maranhão para esse carregamento, assim como alguns ingleses, necessariamente tomarão outro rumo quando ali não acharem carregamento suficiente ou só o acharem por preços exagerados. No entanto largo tempo se terá de passar antes que ali concorram os exportadores de açucares (A IMPRENSA, 1857, p. 1).

Acreditava que uma das formas da Província do Maranhão apresentar os avanços “ocorridos nos últimos tempos” seria realizando anualmente uma Exposição do Trabalho dos produtos agrícolas e das artes que envolvessem o maior número de pessoas, entre elas, os fazendeiros, os artistas, os artesãos e as instituições de ensino de São Luís. Experiência que poderia, no futuro, ser ampliada para outras localidades da Província, como Caxias e Itapecuru, por serem os centros mais populosos e por apresentarem um adiantado sistema agrícola, comercial e industrial, sem desconsiderar o potencial manufatureiro.

Para tanto, aponta a necessidade do investimento do governo provincial, do apoio dos “homens de posses”<sup>138</sup> e da participação dos professores e dos alunos do ensino primário, secundário (no caso, do Liceu) e das instituições de instrução profissional, como a Casa dos Educandos Artífices e o Asilo de Santa Tereza, bem como o envolvimento de outros estabelecimentos de instrução pública e particular da capital para a realização de um evento similar aqui na terra timbira,<sup>139</sup> recomendando como local possível para a sua

138 Dias classificava como homens de posses os ricos fazendeiros e os comerciantes, membros do poder provincial (principalmente o presidente e o vice-presidente) e o alto clero.

139 Expressão utilizada ao tratar do Maranhão em homenagem aos povos indígenas que nesse lugar viviam.

realização as dependências da Escola dos Artífices por dispor de salas e pátios amplos, possuir corredores longos para a fixação de pinturas e desenhos, tendo em conta seus jardins para o trânsito dos visitantes e a sua privilegiada localização cerca da cidade; sugerindo, ainda, que a exposição ocorresse nos meses de setembro a dezembro, quando o clima era mais ameno e as chuvas escassas, não prejudicando, assim, o acesso pelo caminho grande.<sup>140</sup>

Sobre o relato de Gonçalves Dias e a necessidade da Província do Maranhão realizar exposições anuais, o jornal “A Imprensa” (1859, p. 3), assim se manifesta:

O gênio é um verdadeiro proteu e dobra-se a todas as circunstâncias, toma mil formas, e por qualquer lado que se o encare, é sempre brilhante e grande. Ao ler-se este minucioso trabalho, onde seu autor entra em mil particularidades a respeito do depreciamento do nosso algodão, do café, fumo, chá, da arte tipográfica, encadernação, etc, e com espírito investigador tudo observa e explica em um estilo claro, mas severo, por certo que se conhecerá ali o poeta dos Cantos e dos Timbiras, antes um destes homens positivos, corretor de uma praça ou operário de uma tipografia: é o apanágio do talento superior ou apropriar-se em um relance de olhos qualquer assunto e desenvolvê-lo como coisa que lhe é familiar. Publicamos, pois, em folhetim, este importante estudo sobre a exposição universal, que foi devidamente apreciado pelo jornalismo da corte, cremos fazer um serviço à lavoura e as artes por conter, aí, mais de um conselho aproveitável e de uma noticia curiosa.

Nessa perspectiva, este texto foi elaborado a partir das matérias publicadas na imprensa maranhense referente às continuas exibições de diferentes naturezas, procurando, por

140 Estrada que dava acesso à Casa dos Educandos Artífices.

meio dos anúncios, dos convites, das críticas e das pendengas de diversas ordens, indagar e refletir sobre os objetos da cultura material escolar apresentados nas diversas edições da Exposição do Trabalho, as quais foram realizadas pelo governo provincial com a finalidade de mostrar a variedade de produtos da terra e as distintas práticas culturais dos sujeitos interdependentes não só da divisão social do trabalho, como também do nível de diferenciação de suas funções no tecido oitocentista maranhense (ELIAS, 2001): os agricultores que expunham queijos, manteigas, aguardentes, azeites etc.; as mulheres brancas ou negras libertas que cozinhavam doces, frutas cristalizadas, bolos e outras gulosinas – por exemplo, ou aquelas que cosiam os mais diferentes tipos de tecidos, bordavam em bastidores e faziam crochês, entre outros serviços do ramo; além dos artistas<sup>141</sup> que apresentavam peças feitas em madeiras (mesas, cadeiras, bancos etc.), quadros e pinturas, colocando-se em maior destaque os alunos e as alunas que apresentavam os trabalhos desenvolvidos nas instituições públicas e particulares de ensino.

Essas exposições do trabalho movimentavam toda a cidade de São Luís e ocupavam grande destaque na imprensa local com comentários sobre os artefatos expostos, as apresentações artísticas e as premiações recebidas pelos expositores a partir da avaliação dos jurados e dos visitantes.

Desse modo, tecemos este texto em duas partes. A primeira objetiva compreender o sentido, o significado e o

---

141 “Artista” é entendido como referente aos profissionais que exerciam atividades manuais, a exemplo de pedreiros, carpinteiros, retratistas, desenhistas, costureiras etc. Como encontramos na imprensa maranhense do Oitocentos.

deslumbramento de Gonçalves Dias (1857) pelas Exposições Universais e as contribuições que elas ofereciam para a instrução e o ensino, considerando-se a escola no cerne de uma indústria escolar em desenvolvimento. Na segunda, centrarmos nossas análises sobre a Exposição do Trabalho realizada em várias edições no Maranhão oitocentista e os artefatos escolares que nelas foram apresentados no intuito de apreendermos o que os maranhenses fizeram com os modelos de exposições que lhes serviram de referências para a realização dos eventos locais com perspectivas similares e o que fizeram os indivíduos inseridos ou não no âmbito escolar com os produtos exibidos, cujas novas concepções seriam potencialmente materializadas num quantitativo de objetos produzidos e paulatinamente distribuídos nos espaços de ensino via doação dos benfeitores ou entregues oficialmente pelo governo provedor segundo o instituído em lei; considerando-se aqui a Exposição do Trabalho como um evento local, que induziu ao consumo cultural, definido como outra produção (CHARTIER, 1988).

### **Sentido das Exposições (As Universais)**

Uma exposição é uma manifestação que tem como objectivo principal a educação do público, fazendo o inventário dos meios de que o homem dispõe para satisfazer as necessidades de uma civilização e pondo em destaque, num dos sectores da actividade humana, os progressos realizados ou as perspectivas de futuro (GALOPIN, 1997, p. 47).

Esta citação de Marcel Galopin (1997) revela o sentido de uma exposição (artística, livreira e/ou arquitetônica)

como independente dos materiais expostos. Entretanto, todas objetivam mostrar as atividades ou as manifestações dos homens sobre uma produção – material ou imaterial – que possa contribuir para a educação e para a compreensão do passado, do tempo do vivido ou do tempo que está por vir; justificativas que foram os pressupostos para a criação das exposições nacionais ou as universais.

As exposições surgem a partir da expansão do uso do ferro, do vidro e do aço. As mudanças políticas e econômicas, por outro lado, tornaram necessário impulsionar a indústria e o comércio. Com esse propósito Louis-François Neufchâteau, Ministro do Interior Francês realiza em 1798, a “*Exposition des Produits de l’Industrie*” com a finalidade de mostrar ao mundo que a República poderia estimular a riqueza do povo a partir da melhoria dos processos industriais. Esse evento realizado no Champ de Mars contou com a participação de 120 expositores para venderem os seus produtos, tendo um caráter mais comercial do que artístico, o qual parece ter influenciado a regularidade de acontecimentos dessa natureza na medida em que a França oitocentista realiza vários deles no período compreendido entre 1798 a 1900, sendo 12 correspondentes às exposições nacionais e cinco às universais, com uma duração média de dois meses, exceto a Exposição Nacional de 1849, que durou seis meses e serviu como “modelo” para a Exposições Universais.

Apesar das experiências da França com as exposições nacionais é na Inglaterra – o berço da Revolução Industrial – que as exposições universais iniciam-se a partir de 1851 com a

Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations<sup>142</sup>. Esse evento realizado no Crystal Palace durante 150 dias recebeu um público estimado de mais de seis milhões de pagantes<sup>143</sup>.

A partir de então durante o século XIX foram realizadas as seguintes exposições:

Ano	País	Cidade
1851	Inglaterra	Londres
1855	França	Paris
1862	Inglaterra	Londres
1865	Portugal	Porto
1867	França	Paris
1873	Áustria	Viena
1876	Estados Unidos	Filadélfia
1878	França	Paris
1879	Austrália	Sidney
1880	Austrália	Melbourne
1884	Estados Unidos	Nova Orleães
1888	Espanha	Barcelona
1889	Paris	França
1893	Estados Unidos	Chicago
1897	Bélgica	Bruxelas

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Exposi%C3%A7%C3%A3o\\_mundial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Exposi%C3%A7%C3%A3o_mundial)

Cada país, ao sediar uma Exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no ‘concerto das nações’ civilizadas. Demonstração tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, que também ali compareciam para exibir seus produtos e atributos de modernidade e buscar o referendo das premiações. Cada um deles contribuía com suas potencialidades, desde as potências industriais [...] até as colônias ultramarinas,

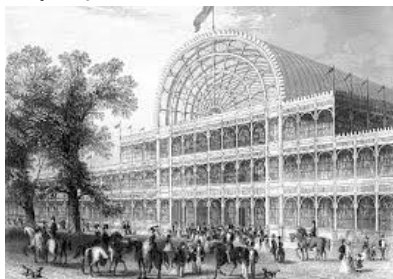
<sup>142</sup> Nessa exposição participaram 25 países e 15 colônias britânicas.

<sup>143</sup> A descrição dessa exposição encontra-se na obra *“The industry of nations, as exemplified in the Great Exhibition of 1851: the materials of industry”* publicada em Londres pela Society for Promoting Christian Knowledge, em 1852 com 432 páginas, na qual se encontra toda a descrição das atividades desde a preparação dos espaços até os materiais expostos.

que adornavam os espetáculos com seus toques de exotismo (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 25).

Portanto, as exposições como vitrine das “novidades” nas diversas áreas, notadamente na indústria, na agricultura e no comércio, transformaram as cidades onde foram realizadas, estabelecendo-se novas relações comerciais entre os produtores, os expositores e os consumidores, e encarnaram equilíbrios de tensões diversos entre os sujeitos envolvidos a partir das novas configurações formuladas em função da formalidade das práticas que justificaram potenciais negociações, a implantação de atuais modelos e a imposição de modernos objetos via inovação/exibição. Essa “feira de negócios” possibilitava o intercâmbio de mão dupla, o que justificava o grande investimento na construção de espaços cada vez mais projetados para alojar os representantes dos produtos e os produtores, as invenções tecnológicas e os expositores, como aconteceu em Londres, Paris, Bélgica e em outras cidades onde foram realizadas.

**Figuras 1 e 2: Entrada Principal da Exposição de Londres (1851) e Pavilhão da exposição universal de Bruxelas (1935)**



Fonte: "The industry of nations, as exemplified in the Great Exhibition of 1851: the materials of indu" Fonte: Catálogo da Exposição



Fonte: Catálogo da Exposição

Para Cardoso (2008) as Exposições Universais trouxeram mudanças importantes no design das cidades servindo como espaços privilegiados para a aprendizagem dos estudantes de engenharia e de arquitetura, além de estabelecerem novas configurações sociais e diversos anseios universalistas. Trata-se de eventos que criaram expectativas entre as nações partícipes no que se refere às inovações na indústria, na agricultura, no comércio e na instrução, estimulando movimentos contraditórios entre os produtos apresentados e os representantes/expositores que deveriam garantir a credibilidade dos objetos exibidos por meio de comprovações práticas, de discursos persuasivos e da devolutiva certificada dos possíveis artigos comprados, garantindo a pertinência de seu uso em uma dinâmica estabelecida entre o expoente, o objeto e o público que poderia abonar um lugar provável nas premiações, um número expressivo de investidores interessados nas novidades e um potencial quantitativo de compradores que respondessem pelo consumo cultural, gerando mais produção, circulação e lucro.

Nesse sentido, Pesavento (1997) afirma que as exposições universais:

Como missão manifesta, elas objetivavam informatizar, explicar, inventariar e sintetizar. Partilhando da preocupação enciclopédica vinda do século das luzes, de tudo catalogar, classificando segundo critérios científicos, as exposições receberiam ainda os influxos de uma proposta comtiana, nascida no século XIX e que identificava a difusão dos saberes, como um dever positivista. Catálogo do conhecimento humano acumulado, síntese de todas as regiões e épocas, as



exposições funcionavam para seus visitantes como uma “janela para o mundo”. Ela exibia o novo, o exótico, o desconhecido, o fantástico, o longínquo. Nelas se exibiam as mais complexas máquinas, os mais recentes inventos, classificados cuidadosamente e organizados segundo preocupação didática e enciclopédica (PESAVENTO, 1997, p. 45).

De acordo com Dittich (2013), é a partir da exposição de 1862<sup>144</sup>, realizada em Londres, que começam a aparecer as seções escolares, nas quais eram apresentadas os espaços físicos das instituições, as fotografias referentes ao ambiente de ensino e as construções de escolas-modelo alusivas à arquitetura escolar, como também passaram a ser exibidos os objetos escolares representados pelas cadeiras de diferentes materiais e designs, os artefatos da escrita, os mobiliários, os quadros murais, os livros e os manuais escolares sugestivos da cultura material da escola, além dos trabalhos realizados pelos alunos como forma de evidenciar a aplicabilidade e a eficácia dos métodos de ensino adotados nos diferentes níveis, com privilégio para a instrução primária e a formação técnica e, em menor proporção, para o ensino superior.

Ainda de acordo com esse autor, os principais alvos dos expositores eram os diretores, os ministros de governo e os docentes de instituições privadas.

Tal interesse se explica, em grande parte, pelo fato de que, para estes atores, as exposições eram um meio de comunicação com seus pares, para além das fronteiras nacionais. Com quais motivações estes especialistas do mundo da educação visitavam estes

---

144 Maiores detalhes sobre esta exposição consultar: British History Online. Disponível em: <http://www.british-history.ac.uk/survey-london/vol38/p.37-147>.

eventos e preparavam suas próprias exposições? Porque eles investiam em nível transnacional? (DITTICH, 2013, p. 24).

A frequência desses “principais atores” se concretizava partindo de três interesses. O primeiro estava na aquisição de informações sobre as novidades pedagógicas realizadas nas nações desenvolvidas que poderiam ser transferidas para o país de origem (o país do visitante). O segundo, no intuito de mostrar a superioridade educacional de uma nação em relação à outra por meio de amostras inovadoras apresentadas de natureza material e imaterial. E por último, as referidas exposições se constituíam em um espaço de encontros e de criação de oportunidades de cooperação entre os atores de diferentes nações, para além de suas posições e funções como empresários, gestores, inovadores ou consumidores, ou seja, ensejos de colaboração dependentes da figuração estabelecida cujas dimensões poderiam ser muito variáveis; indivíduos “[...] ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução [suporia] um equilíbrio móvel de tensões” (CHARTIER, 2001, p. 13).

Na maior parte dessas Exposições a escola era enfocada, demonstrando a superioridade deste ou daquele método de ensino, a necessidade deste ou daquele material didático, o adiantamento ou, no mais das vezes, o atraso dos países no que se refere à instrução, à premência de se investir na educação do povo, dentre outros aspectos. No entanto, transformando o público em espectador, tais empreendimentos não apenas discutiam diretamente as experiências e os rumos da educação e da escola nos diversos países, mas faziam-se escola, travestindo

o espectador de aprendiz. Daí, a face didática, e quase catequética que assumiam as Exposições e as representações que os seus idealizadores produziam (FARIA FILHO; CHAMON, 2015, p. 2).

Tal exposição, a de 1862, marca também a presença do Brasil, que contou com o apoio e subsídio do governo imperial, que desejava apresentar para o mundo as suas riquezas naturais e seu potencial industrial como forma de atrair o interesse dos estrangeiros em investirem na nação ou para cá imigrarem. Além de expor as riquezas agrícolas como o café e o algodão, os óleos vegetais, entre outros produtos que pudessem despertar o interesse e a curiosidade sobre o exótico país dos trópicos, foram colocados em pauta materiais coletados nas diversas províncias que, por meio da concorrência e das premiações nas exposições locais, eram enviados para as exposições nacionais passando pelos mesmos rituais (SANTOS; COSTA, 2005), e dessas para as universais.

O estado do Maranhão, no que se refere às técnicas de produção, edição e publicação alusivas ao fazer tipográfico, se fez presente na Exposição Nacional do Rio de Janeiro, em 1875, com a obra “*Breve Notícia sobre a Província do Maranhão*” apresentada por Fabio Hostillio de Moraes Rego – Comissário local na Exposição Nacional. Nessa obra são apresentados os aspectos geográficos, econômicos e educacionais, entre outros, que possibilitaram aos visitantes e ao governo conhecerem a realidade maranhense, suas potencialidades e seus problemas. Contudo, antes de ser enviado para o Rio de Janeiro, esse texto foi apresentado

na Exposição do Trabalho de 1874, realizada na Casa dos Educandos Artífices em São Luís.

## **As Exposições do Trabalho<sup>145</sup> no Maranhão Império**

As exposições realizadas na Província do Maranhão tinham a finalidade de apresentar para a sociedade local os avanços que estavam ocorrendo em diversas áreas, notadamente no comércio, na manufatura, na indústria e na agricultura. Além disso, pretendiam colocar em destaque as instituições de instrução públicas e particulares, particularmente aquelas em que os cofres provinciais eram os mantenedores, como a Casa dos Educandos Artífices, o Asilo de Santa Teresa e a Escola Agrícola do Cutim. Estabelecimentos que, no atendimento de crianças pobres e desvalidas por meio da instrução de primeiras letras, direcionava os alunos do sexo masculino para a aprendizagem de um ofício manual como o de sapateiro, carpinteiro, marceneiro, alfaiate (funções direcionadas como meio de subsistência) e o desenvolvimento das atividades agropecuárias, com destaque para a produção do milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, preparando-os para o convívio e o manuseio com os produtos oriundos da criação de bovinos, caprinos e ovinos. No caso das mulheres, os ensinamentos sobre costuras, bordados, as pinturas em tela ou tecido destacavam-se, além das prendas relativas a lidar com a cozinha e o ambiente doméstico.

---

145 Na imprensa de São Luís, ora as exposições são denominadas do trabalho ou industrial.

Por outro lado, esses eventos eram abertos também à população que desenvolvia as atividades produtivas, a qual estava sujeita à diferenciação de suas funções na cadeia de interdependência estabelecida na divisão social do trabalho: as mulheres que ensinavam as artes da costura, do bordado e a confecção de flores; os homens que ofereciam produtos e serviços, a exemplo dos retratistas, os serralheiros, os marceneiros, as floristas, os queijeiros etc. Portanto, as exposições realizadas no Maranhão sustentavam-se, em tese, nos mesmos princípios daquelas realizadas na Europa, como podemos comparar a partir dos dizeres dos seguintes anúncios, o primeiro publicado no “Guide Bleu du Figaro eu du Petit Journal” (1889) e, o segundo, no jornal “O Publicador Maranhense” (1879).

Com que espírito é preciso visitar a Exposição? É preciso vê-la com o mesmo espírito que presidiu a sua organização: é preciso vê-la para se instruir e para se divertir. Ela é para todo mundo, para todas as idades, para os sábios, assim como para os menos instruídos, uma incomparável ‘lição de coisas’. O industrial aí encontra os modelos dos quais ele saberá aproveitar. O simples passante aí toma uma ideia geral e suficiente das maravilhas, sempre em progresso da indústria moderna. Um pode aí encontrar o caminho da fortuna, pelos estudos dos processos aperfeiçoados de fabricação, outro aí encontra, com os objetos usuais colocados sob seus olhos, a satisfação econômica do seu gosto. (GUIDE BLEU DU FIGARO EU DU PETIT JOURNAL. PARIS. EXPOSITION, 1889, p. 5).

A todos que visitarem a exposição do trabalho ontem aberta na Casa do Educandos Artífices podem tirar grande proveito para si e seus negócios. Ali pode o visitante encontrar os mais variados produtos, trocá-los ou vendê-los. Tudo no maior gosto. As mães podem mostrar para seus rebentos os produtos da roça, os

senhores encomendarem os melhores ternos e as crianças correrem entre os muitos objetos expostos e destinados para elas (PUBLICADOR MARANHENSE, 1879, p. 2).

Este texto nasce, portanto, da necessidade de apresentar uma discussão sobre os objetos da cultura material escolar exibidos nessas exposições anuais realizadas nas dependências da Casa dos Educandos Artífices, com a finalidade de mostrar-se o que os alunos e as alunas realizavam em suas atividades nas instituições que frequentavam – públicas ou particulares – e como arquitetavam e produziam os artefatos que eram necessários para prover os ambientes de ensino, notadamente, os mobiliários.

A dinâmica desses eventos locais nos faz compreender não só as inúmeras estratégias dos estabelecimentos em suprir (via exposições e amostras) as constantes reclamações dos professores da Província da falta de bancos, armários, cadeiras, carteiras, entre outros artefatos prescritos nos regulamentos, mas nem por isso inscritos e usados nos espaços escolares, como também nos alerta para seu caráter paradoxal embora aparentemente não intencional, já que se “[...] a tática é determinada pela ausência de poder; [e] a estratégia é organizada pelo [seu] postulado” (CERTEAU, 1994, p. 101). Assim, a exibição do que se fazia de melhor para cumprir o instituído em lei e as denúncias sub-reptícias (implícitas nas apresentações) das carências da instrução maranhense (que responsabilizam simbolicamente “pela falta” o poder instituído) constituem-se num duplo movimento que se circunscreve nessas exposições como

lugares próprios onde podem ser analisada a gerência “[...] das relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes) [...] os objetivos e os objetos [...]” (CERTEAU, 1994, p. 99).

No caso desses materiais em específico, cabia ao inspetor da instrução pública apreciá-los e julgá-los, emitindo pareceres sobre os artefatos exibidos nas exposições, principalmente os confeccionados pelos educandos artífices, que se esmeravam na construção das peças de modo a garantir as encomendas realizadas pelo governo e, por conseguinte, manter o funcionamento da oficina de marceneiro no estabelecimento e o aumento das rendas financeiras que ajudariam no sustento e permanência da escola.

Daí, percebermos que as exposições anuais foram, para além de uma estratégia de imposição dos lugares de ensino para mostrar aos consumidores culturais de diferentes ordens os avanços do progresso do Maranhão em diversos ramos, especificamente aqueles relacionados à instrução (denunciando silenciosamente algumas carências pela ausência), também foram uma tática de apropriação desses estabelecimentos em relação ao governo (principal fornecedor por lei dos artefatos escolares) como forma de captar recursos para a sobrevivência das instituições de formação profissional e, ainda, um meio de se legitimarem como lugares que, em tese, garantiriam o desenvolvimento social, colocando em destaque a capacidade de ensinar e de formar indivíduos em diferentes funções sustentadas na divisão social do trabalho.

São profissões necessárias à província, norteadas por uma instrução especializada que apontava para a inserção dos formandos no mercado e que foram sustentadas pela disciplinarização dos corpos, pelo controle dos comportamentos e pela moralização das condutas, que deveriam conduzir à integração social e à automanutenção dos egressos sem o comprometimento dos dispêndios dos cofres públicos, uma vez que a figuração estabelecida na instituição partia do recolhimento de crianças pobres e desvalidas no intuito de instruí-las e integrá-las socialmente via formação profissional.

No caso dos mobiliários designados às escolas e aprovados pelo inspetor, o diretor da Casa dos Educandos Artífices descrevia-os e direcionava-os segundo o tipo de madeira e acabamento; conforme a finalidade (mesas, armários e bancos para o professor ou para os alunos); pela quantidade e destino final (escola, cidade e clientela de meninos ou meninas); como também lhes acrescentava como critério de intenção a disciplina na qual seriam usados, por exemplo, quando eram propostos os móveis para as aulas de desenho ou de geografia no Liceu Maranhense.

Ao tratarem dessas “grandes vitrines de invenções” (VIDAL; SILVA, 2013), as exposições, quer as universais, quer as realizadas no Maranhão, ao apresentarem os objetos escolares evidenciam o quanto a escola era (como é no tempo presente!) um mercado consumidor em potencial e, o Estado, um dos principais alvos dessa indústria, mesmo



considerando-se que, no caso do Maranhão, a Casa dos Educandos Artífices era uma instituição assegurada pelos cofres provinciais e, nesse ensejo, produzir objetos encomendados pelo governo era uma forma de minimizar os custos diários com alimentos, roupas e calçados de 300 a 400 meninos desvalidos que mantinham sob seus cuidados.

Desse modo, entendemos que a indicação e insistência de Gonçalves Dias (1857) quanto à realização das exposições na Casa dos Educandos, para além da disposição das “condições espaciais” para a sua realização, era um maneira de fazer com que esse estabelecimento obtivesse meios que garantissem a sua permanência como instituição de recolhimento e de ensino de meninos pobres e desvalidos, não só expondo os móveis escolares, mas exibindo tipos de calçados, diferentes peças que sugeriam várias vestimentas, assim como os instrumentos musicais. Tudo aquilo que pudesse se transformar em meios de captação de recursos financeiros, existindo “[...] um discurso poderoso sobre a escola como lugar de consumo e de inovação escolares, mas presente agora na nova forma de encarar a educação como um serviço lucrativo” (LAWN; GROSVENOR, 2005, p. 8), mesmo que essa concepção não estivesse claramente manifesta nas falas dos diretores da instituição.

Sobre os móveis escolares, Castro (2009) e Alcântara (2014) afirmam que traziam no seu bojo uma forte presença dos princípios higienistas e dos diferentes métodos de ensino (individual, mútuo e simultâneo), sendo possível, a partir de ambos os estudos, compreendermos a escola

como mercado consumidor que ganha maior dimensão a partir dos artefatos destinados ao ensino e a aprendizagem nas exposições, sejam universais, nacionais ou pedagógicas, que vão fazendo com que o Brasil e, particularmente, o Maranhão, passe a realizar uma série de atividades nas quais a escola se faz presente, observando-se como principal foco as conferências pedagógicas ou populares, implantadas nessa província por Antonio Oliveira<sup>146</sup> na Sociedade Onze de Agosto.

Segundo Oliveira (2003), se no livro lido muito se aprende, no livro lido e explicado se aprendia muito mais, sendo, portanto, a missão principal das conferências populares espalhar os conhecimentos úteis e necessários ao povo sedento de esclarecimento e de saberes. Assim, pode-se afirmar que “[...] as conferências não completam só a obra das escolas, completam também a das bibliotecas para todos aqueles que não possuem os conhecimentos indispensáveis à leitura de certos livros” (OLIVEIRA, 2003, p. 193);

Castellanos (2011, p. 58) advoga que:

Essa expansão das oportunidades de ensino no Maranhão oitocentista – pública e particular – deveu-se sobremaneira pelo franco desenvolvimento econômico advindo da produção e exportação de produtos agrícolas, como o algodão, o arroz e o açúcar, propiciando à capital da província transformações urbanas, tais como o calçamento das ruas, a iluminação pública, o embelezamento das praças e avenidas, a criação do teatro, a biblioteca pública provincial, o gabinete português de leitura,

---

<sup>146</sup> Antonio Oliveira fundou a Sociedade Onze de Agosto com a finalidade de oferecer instrução à classe operária, cujos princípios e defesa da educação pública se encontram na obra “O ensino público” (2003).

as diferentes associações entre outros espaços de sociabilidades que fizeram de São Luis uma das mais prósperas e belas cidades do Império, como retratam viajantes estrangeiros que por aqui estiveram.

Nesse movimento as exposições realizadas anualmente na Casa dos Educandos Artífices expandem-se e, para funcionarem, eram realizadas chamadas públicas na imprensa local em que constavam os produtos que deveriam ser apresentados, as modalidades de inscrição e as diversas premiações. Os produtos expostos eram divididos da seguinte forma: a) os materiais industriais representados pelos artefatos confeccionados com madeira, ferro e vidro; b) os materiais em tecidos e linhas, como os bordados e as vestimentas; c) os materiais em couro, a exemplo de selas para animais, botas e sapatos; d) os animais de pequeno e grande porte, como os bois, cavalos, galinhas, entre outros; os produtos agrícolas como o milho, o arroz, e feijão; e) os materiais escolares (mesas, cadeiras, bancos, quadros, etc); mencionando-se, além, as pinturas, as esculturas e os doces de frutas locais (sapoti, carambolas, murici, bacuri etc.) e os bolos.

Ao inscrever o produto, o expositor deveria detalhar os materiais usados na confecção, a localidade onde se elaborava (nesse caso, a cidade) e o nome da instituição que representava (se fosse o caso!), a casa comercial, quando se tratava de casas de venda de tecidos, rendas, máquinas etc. Portanto, observamos que a pretensão das exposições da indústria maranhense era abranger a maior diversidade de objetos de modo que atraíssem a atenção e o interesse

da sociedade local; não obstante, na contramão, de forma consciente ou não, “pela falta” de objetos e materiais escolares instituídos em lei – por exemplo quando se tenta referenciar o âmbito escolar, também se evidenciara prudentemente mas não menos eficaz, fazendo-se uso das táticas de apropriação, talvez não intencional, mas potencialmente visceral, o quanto se deveria investir na instrução, colocando-se em xeque o nível das necessidades das escolas públicas (cidade/interior) e evidenciando-se, de forma silenciosa e sub-reptícia, a responsabilidade real do governo provedor em cumprir com suas obrigações como inferia nos dispositivos legais; táticas que se manifestam como

[...] movimento no interior do campo do inimigo  
[...] fazendo do tempo, da oportunidade, da ocasião  
seus aliados, [para] mover-se num terreno que lhe  
é imposto tal como o organiza a lei de uma força  
estrangeira. (CERTEAU, 1980, p. 85-86).

Um dos maiores defensores dessas exposições foi Miguel Viana Ferreira, fundador do jornal “O Artista”, periódico que tinha a finalidade de debater e noticiar os problemas, os avanços e o nível de ensino destinado à formação dos trabalhadores para a indústria, a lavoura, o comércio e as artes brasileiras, particularmente no caso maranhense. Para ele, o progresso e a civilidade do povo seriam alcançados somente por uma instrução destinada à formação de trabalhadores qualificados, posto que seria o caminho privilegiado para o alcance desses objetivos, pois, pela formação rigorosa da profissão, os artífices poderiam

alcançar a emancipação, já que a clareza das ideias os levaria a entender a origem e os fatos do abandono em que se encontravam por parte do governo. Isso exigia que as autoridades sacudissem “[...] o jogo férreo que não nos deixa raciocinar e educar melhor [a] classe dos artistas” (O ARTISTA, 1868, p. 3); constituindo-se a Exposição do Trabalho e suas consecutivas edições em vitrines para mostrar os resultados da instrução profissional e uma perspectiva para a sua melhoria e expansão.

Nessa direção, entendia também que a Exposição do Trabalho deveria ser direcionada para os seguintes segmentos das artes: a) as artes de ensino, que tinham a finalidade de contribuir para o progresso da indústria; b) as artes de lavrador, que ensinavam a exportação e a cultura dos campos, a criação de animais e a produção de cereais, materiais têxteis e a carne, formando a base par a indústria agrícola; c) as artes de explorar as minas, as florestas e a pesca, trazendo o progresso da indústria extrativa; d) as artes dos transportes, que dão ao produto um novo valor, transferindo-o de um lugar para outro por meios fluviais ou terrestres; e e) as artes do comerciante que vendem, onde tem maior preço, o objeto que foi comprado mais barato, constituindo-se a indústria comercial. Enfim as artes compreendiam as profissões

[...] de advogado, de magistrado, de deputado, de presidentes, de chefes de polícia, de delegados e dos professores de ciências, de literatura, de moral, de sacerdotes, de pintores, de escultores, de músicos, de mestres de equitação, de ginástica, de natação, de dança, etc” (O ARTISTA, 1868, p. 1).

Por outro lado, como estratégia de imposição para sensibilizar a sociedade maranhense sobre a importância da instrução e das exposições, paulatinamente se realizavam inúmeras palestras públicas com industriais, comerciantes e professores para tratar do assunto, cujo convite circulavam nas páginas d' "O Artista".

O Dr. Miguel Viana Ferreira, tencionando fazer publicamente uma exposição das ideias que julga uteis para remover o mal estado em que se acham todos os ramos da indústria desta província, tanto agrícola como manufatureira e mesmo comercial, convida por meio deste anúncio, os senhores comerciantes, lavradores e chefes de indústria residentes nesta capital que quiseram tomar parte do debate dessas ideias, por amor do interesse público a se acharem presentes a dita exposição no dia supracitado [17 de abril de 1868], às 10 horas da manhã. Além disso, será tratado da exposição do trabalho a ser realizado no final deste ano (O ARTISTA, 1868, p. 6).

Pela quantidade de matérias publicadas na imprensa local e pela presença de comerciantes, artistas, industriais, professores e instituições escolares, que vinham nela uma oportunidade de apresentarem seus produtos e oferecerem seus serviços à sociedade ludovicense, as exposições do trabalho eram um acontecimento social, um evento escolar e um mecanismo comercial que, durante uma semana, movimentavam a Casa dos Educandos Artífices e outros estabelecimentos, como o Asilo de Santa Tereza, a Escola Agrícola do Cutim, a Escola de Aprendizizes Marinheiros, o Liceu Maranhense, o Instituto de Humanidades e o Convento de Santo Antônio.

[...] levantou-se um Templo das Artes, suas portas franqueadas, e quem lá mandou um trabalho seu, foi bem recebido e bem agasalhado, e nessa concorrência de muitas inteligências, de muitas aptidões, muito se ganha, muito se lucra. Quem outrora falasse em uma exposição no Maranhão, seria considerado louco ou utopista; vê-se o impossível realizado pela força do incansável Sr. Capitão Antônio José Pereira Maya, muito digno diretor dos Educandos Artífices [...] (O SÉCULO, 1861, p. 2).

No Maranhão, as exposições (comercial, industrial, agrícola e escolar) estiveram presentes durante todo o Império. Pelos dados levantados na imprensa local, antes da Exposição do Trabalho realizada anualmente na Casa dos Educandos Artífices, ocorreu a de Belas Artes, no interior do Liceu Maranhense, em 1847, da qual participaram 94 artistas com quadros feitos de pintura a óleo, pinturas a aquarela, desenhos a traço a esfuminho<sup>147</sup> e desenhos de paisagens e ornato. Da exposição participavam os estudantes e os professores da referida instituição e de outros estabelecimentos, a exemplo de D. Maria Emilia Carmin que, em sua escola de ensino primário para o sexo feminino, ensinava a ler, a escrever e a “[...] marcar de diferentes formas e a bordar de branco, de cadeia e passagem em filó, ponto de tapete, obras de retrós e desenhos de figura” (O PROGRESSO, 1847, p. 2); assim como os desenhos de entalhes realizados em madeira nas camas, berços e toucadores; em ferro nas grades, nos portões e outros ornatos de fundição; e em ouro ou prata nas baixelas, bandejas, jarros, pentes e rosetas, ensinados por José de

---

<sup>147</sup> Instrumento, geralmente de pelica, feltro ou papel, usado para o desenho a lápis, a carvão etc.

Albuquerque Cardoso Homem nas aulas particulares que oferecia em sua residência.

As irmãs Carmin, proprietárias do Colégio de Nossa Senhora de Soledad, e as senhoras Abranches, do Colégio Nossa Senhora da Glória, também concretizaram uma exposição a cada ano com os trabalhos escolares de suas alunas com a finalidade de apresentar à sociedade de São Luis e aos familiares os feitos de suas “pupilas”.

A grande quantidade de objetos primorosamente elaborados é de uma prova incontroversa do desenvolvimento que torna a mocidade desta boa terra; de pessoas de fora da Província ouvimos dizer que nas Províncias do Sul do Império não existem colégios mais bem montados. Era extraordinária a concorrência, no primeiro dia, de pessoas de todas as classes da sociedade que iam admirar os objetos de arte muito bem dispostos nos salões dos estabelecimentos, feito pelas alunas. Mencionaremos de passagem alguns que prenderam nossa atenção – um lenço de bordado braço, um quadro a matiz e froco, um ramo de ouro, uma relojoaria, feitas pelas delicadas mãos da Exma. Sr. D.M.L.M.; as coroas do Brasil e Portugal com ramos de ouro, pela Exma. Sra, D.Z.A da S. P.; uma paisagem a froco, uma almofada, pela Exma. Sra. D.A.A.C.; uma pegadeira e uma carteira, pelas Exmas. Sras. Aguiar [...] e muitos outros bordados a froco e bordado branco, por diferentes alunas, tudo digno de admirar; havia além disso, espécimes das Exmas. diretoras, como bordados em papel a matiz, em espelho a froco, obra de vidrilho, conchas, ponto de crochê, etc. (A IMPRENSA, 1861, p. 1).

A primeira Exposição do Trabalho realizada na Casa dos Educandos Artífices ocorreu em dezembro de 1860 e tinha, segundo Pereira Maia (o Diretor do Estabelecimento),



a finalidade de “[...] animar as artes e ofícios de qualquer espécie [...] reunir neste estabelecimento e expor às vistas dos curiosos e entendidos vários objetos manufaturados nas diferentes oficinas desta cidade” (JORNAL DO COMÉRCIO, 1860, p. 2). Para alcançar os objetivos, as exposições deveriam ser franqueadas a todos para que pudessem apreciar e/ou criticar os objetos (práticas exprobratórias que instigariam a perfeição gradativa encarnada por seus produtores e/ou autores levando-os à perfeição) e oferecessem elogios às inovações e especializações apresentadas pelo aceite do público que conduziria a novos empreendimentos. Para tanto, convida aos mestres de ofícios e artes e aos curiosos que preparassem suas amostras, garantindo a cada indivíduo dois lugares à sua disposição, desejando abrilhantar com a presença de todos, o que fosse possível na Exposição Industrial, dirigindo-se gentilmente “[...] ao Belo Sexo composto de todas as senhoras de todas as idades e categorias para que [honrassem] esta festa com qualquer artefato de suas mimosas mãos”. (JORNAL DO COMÉRCIO, 1860, p. 2).

Essa chamada aos mestres e aos profissionais de diversas atividades produtivas que circulavam na imprensa local era, certamente, uma forma não só de sensibilizar a sua participação, mas também de toda a sociedade local, de modo a garantir a presença do maior número de expositores e de “apreciadores” para estimular a seleção dos melhores trabalhos, os quais “[...] seriam remetidos para a Exposição Nacional [realizada no Rio de Janeiro] e em seguida para a Grande Exposição Internacional de Paris

[1867]” (PUBLICADOR MARANHENSE, 1866, p. 2). Isso parece evidenciar que o Maranhão buscava se inserir nas exposições realizadas no Brasil e no estrangeiro objetivando adotar as formas de organização estabelecidas nesses eventos e exigindo a qualidade necessária dos trabalhos colocados em exibição, no intuito de que todos caprichassem

[...] em tornar esta nossa Festa do Trabalho digna da Província, e [uma] verdadeira exibição de sua riqueza natural, do seu adiantamento industrial e da boa intenção que têm os maranhenses para as artes liberais” (PUBLICADOR MARANHENSE, 1866, p. 2).

A Exposição Nacional realizada no Rio de Janeiro em 1867 foi amplamente divulgada na imprensa de São Luís por Joaquim Maria Serra Sobrinho – seu representante no município neutro. Para ele, a beleza do Palácio da Exposição, a abundância dos objetos, a decoração das salas e dos parques laterais, a participação do público, concorriam com as realizadas no estrangeiro. Entretanto, julgava que a forma em que estavam dispostos os objetos similares sem levar em conta os lugares de produção não era vantajosa, já que descaracterizava as especificidades locais. Ao contrário, se fossem distribuídos segundo as riquezas e peculiaridades de cada província, separando-os por procedências e abalizando nas amostras uma maior diferenciação, isso contribuiria para que cada uma se esmerasse em revelar seus produtos visando a qualidade, a concorrência, a inovação e o reconhecimento, na medida em que o espaço é relevante

[...] sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo [sendo]

um cruzamento de móveis e o efeito produzido pelas operações que o orientam [...] como lugar praticado. (CERTEAU, 1994, p. 202).

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o Maranhão apresentara os objetos de cobre elaborados na Chapada<sup>148</sup> e nas casas de Fundição de São Luís e Caxias, ao exibir os produtos da terra como as farinhas, as féculas e as massas, as aguardentes e os licores, os vinhos e o fumo, igualmente contribui para que

nessa seção a Província obtive[sse] algumas menções honrosas e [fossem] escolhidos trinta e oito garrafas de diferentes licores e outras bebidas fermentadas, bem como doze vidros de farinhas para serem presentes na Exposição Internacional. (PUBLICADOR MARANHENSE, 1867, p. 2).

Recebendo menção honrosa as máquinas de pilar arroz procedente de Caxias. Por outro lado, a tipografia maranhense também se destacava tanto na exposição local como na Nacional, notadamente, com a exibição dos trabalhos impressos por Belarmino de Matos e Frias, reconhecidos como os maiores e melhores impressores do solo timbira no Oitocentos. Nesses termos, Frias é convidado pela Comissão organizadora da Exposição do Trabalho de 1866 a escrever um relatório sobre os avanços e os problemas da tipografia local como forma de apresentar os avanços na “arte da impressão”.

Segundo o “Publicador Maranhense” (1873), esse hábil tipógrafo do Maranhão não poderia deixar de representar a arte tipográfica nessa exposição como tão distintamente

148 Chapada hoje corresponde ao município de Grajaú.

o tinha feito em outros eventos, entre eles: a exposição de 1866 no Maranhão, no Rio e em Paris; naquela realizada em 1871 e nas duas exposições maranhenses de 1872, sendo

[...] inútil dizer que os três livros que ele [remetera] à Comissão, [foram] muito bem recebidos e figurarão dignamente na Exposição Nacional de Rio (1866) e provavelmente em Viena d'Áustria. (PUBLICADOR MARANHENSE, 1873, p. 1-2).

Nos comentários sobre a Exposição Maranhense da Festa Popular do Trabalho, em 1872, se afirmava que a arte tipográfica, que em 1866, nos Educandos, e em 1867, na Exposição Universal de Paris, tinha sido representada por cinco de seus membros; na exposição de 1871, havia três expositores, reduzindo-se a um único participante, em 1872. Nesse sentido, se devia honrar

[...] ao Sr. José Corrêa de Frias, hábil e incansável tipógrafo desta cidade, que sempre encontramos em todas estas festas do trabalho, procurando fazer sobressair a arte tipográfica a que se dedicou.<sup>149</sup>

Apresentando nesse ano, os seguintes livros: “Rudimentos de Geografia”, por Antonio Rego; “Versos”, de alguns sócios do Gabinete Português de Leitura; “Aos meus meninos”, de Dr. César Marques [e] “Lições de Economia Política”, por José Ascêncio da Costa Ferreira” (PUBLICADOR MARANHENSE, 1873, p. 1-2), primando todos pela nitidez, pela perfeição e pelo gosto no trabalho.

Na obra “Memória sobre a tipografia maranhense”, procurou abordar os alguns aspectos. Primeiro, a origem

<sup>149</sup> Segundo os comentários J. Gaune (engenheiro civil) e publicado no “Publicador Maranhense” (1873, p. 2, grifo nosso)

da impressão na Província, o material empregado e a sua qualidade. Em seguida, ampliou sua escrita sobre o trabalho dos tipógrafos e quanto à formalidade das práticas e os avanços e retrocessos da tipografia por elementos internos e externos ao fazer tipográfico. Por último, fala sobre o pessoal empregado partindo da diferenciação das funções e da necessidade de formação de mão de obra especializada para atuar na atividade e se experimentar a concretização dos objetivos propostos.

Figura 3: Capa do Livro publicado por Frias



Fonte: Acervo digital da Biblioteca Pública Benedito Leite

Guiado por estes fios e pelo propósito de ser consciencioso e verdadeiro, procurei expor com

clareza a matéria de que se trata não em estilo pomposo e florido, que o não tenho, nem com profundeza, por que me falta não só o talento como instrução, mas a meu modo, como eu o sei, e pela forma que julgar serei melhor entendido por aqueles que se dignarem ler-me, a quem posso vênia por abandonado os tipos, meu trabalho ordinário, para me ocupar de cousas que pertencem a outros mais habilitados [...]. Mas como não tivesse noticia de algum deles tivesse em mais ou projetasse fazer, trabalho neste sentido [...] deixasse de chamar a atenção pública, do governo e da ilustre comissão para a tipografia maranhense, tão digna de acoroçoamento e proteção pela maneira porque se tem sabido distinguir entre as mais deste vasto império de Santa Cruz (FRIAS, 1866, p. 2).

As obras impressas na tipografia de Frias, como na de Belarmino de Matos, são importantes para entendermos o movimento da produção e da circulação dos livros escolares no Maranhão no Império, tendo em vista que, dos prelos, foram editadas obras adotadas na instrução pública (primária e secundária), a exemplo da “Postilas de gramática geral aplicada à língua portuguesa pela análise dos clássicos” (1862) de autoria de Sotero dos Reis, o “Diccionario historico-geographico da provincia do Maranhão” (1870) e a “História da Missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças” pelo padre Cláudio d’Abbeville, de autoria de Cesar Augusto Marques. Obras que foram apresentadas nas diversas edições da Exposição do Trabalho realizadas no Maranhão e, em seguida, adotadas por professores e alunos nas instituições públicas e particulares locais, nas de outras províncias e na capital do Império.

Nessa exposição, os alunos da oficina de marcenaria da Casa dos Educandos Artífices, por encomenda do governo

provincial e procurando a inovação e a criatividade pela carência e a necessidade dos artefatos da cultura material nos espaços de ensino, apresentaram alguns móveis escolares confeccionados com matéria prima regional; móveis construídos com madeiras de qualidades locais, como o bacuri, a andiroba e o jacarandá, que, embora objetivassem seu uso nas escolas por professores e alunos, garantindo o trabalho docente, também a sua exibição e avaliação potencializava as riquezas maranhenses, evidenciavam a durabilidade e a utilidade da madeira do lugar, assim como se constitui em uma estratégia governamental para dinamizar o comércio e reduzir os gastos do poder instituído; ou seja, um “[...] cálculo das relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito [ou grupo de sujeitos] de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’” (CERTEAU, 1994, p. 46).

Apesar de ter-se exposto as cadeiras duplas e individuais para finalidades discentes, o mobiliário adquirido pelo governo e distribuído para as instituições escolares da capital, de Itapecuru, de Viana e de outras localidades, como os móveis destinados para a biblioteca pública e para a secretaria do Liceu, o pedido de se utilizar a madeira regional na confecção do mobiliário e de exibir seus resultados na Festa do Trabalho, além de tentar resolver os problemas escolares pela falta de materiais, também foi uma forma de demonstrar aos responsáveis pela instrução primária e secundária nos interiores, as possibilidades de empreendimentos e de exploração dos recursos próprios, que poderiam estimular as iniciativas organizacionais e de planejamento, instigar as descobertas experimentais por tentativas e

erros nos ambientes de ensino e desenvolver nas práticas educativas níveis de invenção e de diferenciação. Móveis que, se construídos na capital, deveriam deslocar-se para os interiores por meio fluviais ou terrestres trazendo consigo enormes dispêndios aos cofres públicos, agora poderiam ser fabricados com madeiras do lugar e por vários sujeitos relacionado diretamente ou não com o âmbito escolar.

Para além do mobiliário apresentado, as vestimentas confeccionadas pelos aprendizes de alfaiates para os meninos da Escola Agrícola do Cutim, para os Aprendizes Marinheiros e para as meninas do Asilo de Santa Teresa, foram outros artigos mostrados, conjuntamente com os esquadros, as réguas e os compassos, instrumentos necessários para as aulas de escultura e de desenho, como também os bastidores, as estufas para rendas de bilros e as formas para bolos e doces no formato de animais e frutas, correspondentes às aulas de artes domésticas. Enfim, essas exposições movimentaram toda a cidade de São Luis e seguiram o mesmo ritual de abertura. As girândolas de foguetes, as celebrações de missa no pátio da Casa dos Educandos com a presença das autoridades locais e do público em geral que atentamente ouviam o discurso do presidente da Província e o convite a todos os presentes para visitarem as diferentes seções da exposição e testemunharem as consequentes avaliações. À noite, depois de terminadas as análises e de se chegarem aos resultados colegiados, as premiações eram entregues para os melhores trabalhos, escolhidos pela Comissão Organizadora, que recebiam medalhas de ouro, prata e bronze quando se tratasse de alunos ou alunas, e certificados de qualidade



quando os objetos escolhidos fossem responsabilidade de empresas locais.

É nesse sentido que podemos afirmar que as exposições realizadas no Maranhão durante o Oitocentos trouxeram importantes e férteis mudanças no comércio e na indústria, contribuindo certamente para a melhoria dos produtos confeccionados e adotados nas instituições de ensino e noutros ambientes públicos e privados da Província do Maranhão, devido à concorrência, à inovação e ao reconhecimento no mercado escolar e no comércio local, como se pode depreender da matéria publicada no jornal “O Paiz” (1866, p. 1).

Para os que imaginam que uma exposição é um museu, jardim de plantas, ou casa de magia branca, a desilusão deve ser furiosa e horripilante; para os que esperam macacos verdes, lobisomens e ovos de ouro, aquelas prateleiras devem parecer escandalosamente burguesas e sem cerimônias. Mas, para os que sabem de que é que se trata, e o que se pretende conseguir com estas festas do Trabalho, o resultado será muito aplaudido, o cometimento será julgado bem-sucedido.

Com o advento da República, as edições da Exposição do Trabalho realizadas na Casa dos Educandos Artífices são extintas. Somente em 1906, com o renascimento da Sociedade Festa Popular do Trabalho, por Domingos Perdigão, é que as exposições voltam a ser realizadas no Maranhão, inclusive como preparatória para a Exposição Nacional de 1908 no Rio de Janeiro, cuja participação do Estado foi representativa pela quantidade de objetos enviados, notadamente o álbum de fotografia encomendado pelo governo a Gaudêncio Cunha<sup>150</sup>

150 Segundo Silva Filho, Gaudêncio Cunha chegou ao Maranhão em 1888,

com a finalidade de retratar os avanços e progressos, tanto na capital, como no interior.

O grande álbum de Photographias do estado do Maranhão, o maior que esteve na exposição e que foi geralmente elogiado alcançando seu expositor, Sr. Gaudêncio Cunha, um grande premio. Esse magnífico trabalho foi encomendado pelo governo que prestou todo o auxilio ao photographo, ficando com direito ao álbum depois da exposição. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO MARANHÃO, 1908, p. 36).

Nesse álbum são apresentadas as instituições destinadas à instrução pública com a finalidade de mostrar o quanto o novo regime político tinha transformado esse ramo “de civilidade e progresso” a partir das mudanças dos espaços físicos e pela incorporação dos objetos materiais escolares adquiridos na Europa e nos Estados Unidos. Segundo Martins (2008), no campo do Ensino, a modernidade já adentrara nas salas de aula, representado no álbum “[...] pela *Sala de aula de chimica* e de desenho [*do Liceu e da Escola Normal*]”, existindo glamour “[...] no ambiente escolar [no qual] os móveis são requintados, as salas repletas de equipamentos científicos e as paredes decoradas com figuras” (MARTINS, 2008, p. 141, grifo nosso). Dentre os livros apresentados, destacaram-se “Escrita Rudimentar” e “História do Maranhão”, escritos por Barbosa de Godóis para as aulas na Escola Normal. Assim, o Maranhão podia reascender à sua insígnia de Atenas Brasileira, como afirma Artur Azevedo ao visitar o espaço destinado à sua terra na exposição do Rio de Janeiro, “Cheguei agora do

Maranhão. Está muito melhorada minha terra, mas eu ainda a conheço bem” (PERDIGÃO, 1908, p. 17).

**Figuras 4 e 5: Fotografia de Aula de Desenho e de Química na Escola Normal**



Fonte: CUNHA, Gaudêncio. Maranhão 1908. São Luis: Edições AML, 2008.

Dessa feita, a presença do Maranhão na exposição do Rio de Janeiro faz com que os produtos agrícolas, industriais, gráficos, dentre outros, passem a ocupar lugar de relevância nessas vitrines de progresso e modernidade. Ao mesmo tempo em que vai contribuir para o ingresso de objetos escolares que estavam circulando em outros Estados ou no estrangeiro e que representavam os novos métodos de ensino e de aprendizagem que as instituições maranhenses como a Escola Normal e a Escola Modelo e, posteriormente, os grupos escolares, passam a inserir no cotidiano escolar.

### **“Fim” de uma Exposição**

As exposições como espaços destinados a mostrar os avanços nos diversos ramos da atividade humana parecem ter contribuído de forma significativa para mudar os hábitos, os gestos e as formas de intervenção social, artística, cultural e urbanística das cidades onde foram realizadas, ao mesmo tempo em que favoreceram a troca de experiências e a (trans)

nacionalização de novas concepções e de variados produtos, de diversas operações e de inovadores objetos entre os países, no caso das exposições universais e, entre as regiões de uma mesma nação, no caso das nacionais.

No Maranhão, as exposições realizadas nos Oitocentos tinham a finalidade de mostrar o quanto a Província – mesmo que timidamente – estava se desenvolvendo, referenciando-se via exibição as atividades industriais, comerciais, agrícolas e culturais. No entanto, ao direcionarmos nossa análise aos objetos escolares considerados aqui como produtos culturais exposto em “janelas locais ou janelas para o mundo”, que dependiam das formalidades das práticas assumidas pelos indivíduos interdependentes no cenário instrucional e da configuração estabelecida entre os presidentes e os inspetores da instrução pública, entre gestores, diretores, professores e alunos, ou seja, se consideramos os esforços por se apresentarem soluções às demandas da instrução via exposição; também se podem avaliar os indicativos rasos e/ou talvez não intencionais “pela falta de” que expõem continuamente a desatenção sucessiva do provedor instituído em lei (o governo provincial), uma vez que na mesma proporção em que se exibem os objetos direcionados para as práticas pedagógicas por seu caráter inovante e seu uso eficaz em potencial, proporcionalmente se aquilatam, “pela ausência” desses objetos nos espaços públicos de ensino, as necessidades escolares, as precariedades dos ambientes de aprendizagens e a carência parcial ou total dos artefatos em pauta que deveriam ser parte da cultura material das escolas maranhenses.

Se nessas vitrines de objetos, a escola se faz presente com a mostra de trabalhos que cumpriam os mais diferentes objetivos, desde aqueles que garantiam a manutenção da instituição, como a Casa dos Educandos Artífices, ou como forma de justificar para a sociedade de São Luis o quanto o investimento público ou particular estaria contribuindo na formação de meninos pobres e morigerados e das meninas aptas a prestarem seus serviços como senhoras do lar; também se mostrava as carências e as não pertencas desses objetos da cultura material escolar na maioria das escolas maranhenses, nas quais, seja como visitante, seja como consumidor, o público expectador poderia avaliar, comparar e concluir sobre a necessidade desse ou daquele material didático, desse ou daquele objeto, dessa ou daquela prática, não apenas discutindo diretamente sobre as experiências e os rumos que deveria seguir a instrução local, mas travestindo-se o espectador em um aprendiz que, conscientizado da situação escolar, poderia exigir, discutir e questionar o porquê dessas práticas, o que motiva a apreender para compreender “[...] a maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (CHARTIER, 1990, p. 190).

Por fim, entendemos que se as exposições anuais contribuíram para movimentar o comércio e a indústria, constituindo-se um mecanismo eficaz para colocar em evidência os avanços da província maranhense, estimulando a cooperação de novos setores e instigando distintos empreendimentos que apontassem novos rumos e garantissem o desenvolvimento da província em ascensão;

com relação às instituições escolares, mas não de maneira geral, elas serviram de maneira salutar para a troca de experiência docente e discente e para a construção de uma “imagem positiva do ensino ministrado”, embora de forma parcial, já que não é no número total de escola registradas que esses objetos da cultura material escolar são desencarnados e, no cúmulo de alunos inseridos na instrução pública, poucos teriam acesso. Mesmo com essa matiz paradoxal da Exposição do Trabalho, podemos afirmar que esses eventos se transformaram numa estratégia singular de manutenção financeira de instituições singulares (como no caso da Casa dos Educandos Artífices) que garantiram a sua manutenção e sobrevivência por meio da confecção e exposição dos produtos materiais construídos por alunos e professores que garantiriam em tese a sobrevivência do estabelecimento, devendo ser garantida pelo governo como instituída a lei; e uma tática não intencional, mas nem por isso menos denunciante do contexto escolar maranhense nos Oitocentos, o qual, entre andamentos a passos lento, rupturas inesperadas de planos e retrocessos intermitentes, chega à Primeira República com mudanças pontuais que carregam a deficiência no âmbito escolar da presença dos objetos que caracterizam a cultura material da escola.

## Referências

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). Tese (Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo, 2014.

CARDOSO, R. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgard Blücher, 2008.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. *Práticas leitoras no Maranhão na primeira República: entre apropriações e representações*. São Luís: EDUFMA, 2010.

CASTRO, Cesar Augusto. A presença dos materiais escolares no Maranhão oitocentista. In: CASTRO, Cesar Augusto; CURY, Cláudia Engler. *Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste*. São Luís: EDUFMA; João Pessoa: Editora da Universidade da UFPB, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DIAS, Gonçalves. A exposição de Paris, França. *A imprensa*, São Luís, 1857.

DITTRICH, Klaus. As exposições universais como mídia para a circulação transnacional de saberes sobre o ensino primário na segunda metade do século 19. *Hist. Edu (Online)*, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 213-234, set./dez., 2013.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone. *As festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais*. UFMG, 2001. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro>. Acesso em: 21 jul. 2015.

FRIAS, J.M. C. de. *Memória sobre a tipografia maranhense*.

São Luis: Frias, 1866.

GALOPIN, Marcel. *As Exposições Internacionais do Século XX e o B IE*. Lisboa: Comissariado da Exposição Mundial de Lisboa de 1998. 295p.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books, 2005. 217 p.

MARTINS, José Reinaldo Castro. *Passado e modernidade no Maranhão pelas lentes de Gaudêncio Cunha*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2008, 179p.

OLIVEIRA, A. de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal. 2002.

PERDIGÃO, Domingos. *Relatório apresentado ao governo do Estado*. São Luís, 1908.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Paulo Coelho Mesquita; COSTA, Adilson Rodrigues da. A escola de Minas de Ouro Preto, a “Sociedade de Geographia Econômica de Minas Gerais” e as exposições universais do final do século XIX e início do século XX. REM: R. Esc. Minas, Ouro Preto, v. 58, n. 3, p. 279-285, jul./set., 2005.

SILVA FILHO, José Oliveira da. Olhos de ver: a cidade entre



as retóricas do visual e do Escrito, Monografia (Especialização em História do Maranhão) - Universidade Estadual do Maranhão, 2006. São Luís, 56 f.

VIDAL, Diana Gonçalves, GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos*. 2. ed. São Luís: EDUFMA; Café e Lápis, 2013.

## **Jornais Pesquisados**

*Diário oficial do Estado do Maranhão*, 1908

*Guide Bleu Du Figaro eu du Petit Journal*. Paris. Exposition de 1889

*Jornal do Comércio*, 1860.

*A Imprensa*. 1957.

\_\_\_\_\_, 1861.

*O Paiz*. São Luís, 28 jul. 1866.

*O Progresso*, 1847

*Publicador Maranhense*, 1861.

\_\_\_\_\_, 1866.

\_\_\_\_\_, 1867.

\_\_\_\_\_, 1873.

\_\_\_\_\_, 1879

*O Século*, 1861.

# Com a Palavra, as Carteiras Escolares

**Heloisa Helena Meirelles dos Santos**

**Ana Chrystina Venancio Mignot**

Uma carta de seis folhas amarelecidas e carbonadas em azul, datada de 21 de maio de 1932<sup>151</sup>, quase dois meses após o decreto de criação do educandário Instituto de Educação<sup>152</sup>, guardada em pasta encadernada “Ofícios do Diretor”, evidencia o quanto a arquitetura da escola, a aquisição de mobiliário adequado, a montagem de bibliotecas infantis, a criação de gabinetes, laboratórios e museus escolares e a produção e publicação de livros didáticos, tiveram centralidade para a geração do remetente e destinatário dessa longa missiva.<sup>153</sup> Mais do que um documento administrativo

151 A correspondência, cópia do original, apresenta dois números de registro, 216 (manuscrito) e 217 (datilografada), não tendo como precisar a numeração mais correta.

152 Decreto nº 3.810 de 19-03-1932.

153 Ver Ana Chrystina Mignot (2010, p. 93), no qual discute que a centralidade da materialidade escolar para esta geração se fez fortemente presente na construção do prédio da Escola Normal, por “Fernando de Azevedo (1927-1930), [que foi] emblemática da afirmação do novo em oposição ao velho, [...] uma edificação arquitetônica monumental que sinalizava para a centralidade da formação de professores; [edificação contemporânea] da montagem dos gabinetes de Geografia, entre outros, que foram instalados nesta escola, sob o comando de Delgado de Carvalho que apostava numa variedade de materiais didáticos, como o globo terrestre, a fotografia, o Atlas e, tudo mais que aproximasse os alunos de uma realidade desconhecida, em oposição ao ensino memorialístico; dos inquéritos de leituras infantis liderados por Armanda Álvaro Alberto na Seção de Cooperação da Família da Associação Brasileira de Educação (ABE), que visavam interferir nas leituras das novas gerações; das exposições de brinquedos infantis organizadas por Francisco Venâncio Filho que pretendiam disseminar, de um ângulo diverso, os cuidados com as brincadeiras das crianças; das tentativas de Anísio Teixeira (1931-1935) de modernizar a educação o que passou pela aquisição de livros para as bibliotecas escolares e a inauguração da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco, do qual [...] Cecília Meireles foi a primeira diretora; dos debates suscitados pela compra

oficial de um subordinado à Direção da Instrução Pública, que passa a dirigir um estabelecimento reconhecido publicamente no Distrito Federal, para seu chefe, trata-se de uma correspondência de amigos que, comungando ideais, pretendem reformular sob outros paradigmas a educação e, por isso, o missivista não só relata, mas sugere e pede auxílio.

Apoiado no quadro histórico de matrículas<sup>154</sup> que crescera e no ensino que seria oferecido a partir daquela data, o remetente – Professor Manuel Bergström Lourenço Filho – informa sobre o estado físico em que recebeu o edifício da Rua Mariz e Barros nº 273, na cidade do Rio de Janeiro. Lamuria-se do prédio recém-construído, entregue há menos de dois anos pelos arquitetos Brunhs e Cortez que, por ter sido ocupado quando sobreveio a revolução de 1930, não pode ser concluído; das instalações que não obedeceram ao planejamento original; da biblioteca que ainda carecia de livros adequados e do material escolar, das salas e laboratórios, que não atendiam satisfatoriamente<sup>155</sup> ao novo instituto que se implantava.

Quanto aos móveis escolares relata Lourenço Filho a Anísio Teixeira:

[...] o que se diz das instalações, com mais razão se dirá do mobiliário, hoje absolutamente deficiente para o número de alunos matriculados e o número de

---

de mobiliário escolar que estimulavam a pena afiada de Frota Pessoa”.

154 Segundo a carta de Lourenço (1932), na página quatro, em 1929, 1160 alunos estavam matriculados; em 1930, 1072 alunos; em 1931, 1814 (inclui Escola de Aplicação e Jardim de Infância); em 1932, são 2883 alunos (inclui Escola Secundária, Escola de Professores, Escola Primária e Jardim de Infância).

155 Segundo ele “[...] disciplinas foram acrescidas ao antigo curso; a biblioteca não possui obras de vulto desde 1895; faltam assinaturas de revistas para alunos e professores [...]” (CARTA, 1932 p. 1, 2, 3).

professores em exercício. Nem mesmo carteiras há em numero suficiente. Várias salas de aula da Escola Primária não possuem armários nem mesa para a professora. Cabides, quadros negros volantes, porta-chapéus não existem [...] (CARTA de 21 de maio de 1932).

A implantação da reforma de ensino<sup>156</sup>, já testada em outros estados da federação brasileira, implantada no Distrito Federal e naquele educandário, serviria de modelo a ser seguido pelas escolas formadoras de docentes no Brasil. Talvez nem Anísio nem Lourenço, como deixa parecer a missiva, tivessem ideia dos problemas que herdariam e que teriam de, em curto prazo, serem solucionados.

Lourenço Filho queixava-se dos objetos ultrapassados, isto é, dos objetos cuja finalidade não era mais necessária, em condições de uso, por certo, mas com representação diferente de seu uso original, quando faziam parte de um “amplo projeto de intervenção social formulado pela corporação médica” (ROCHA; GONDRA, 2002, p. 494). Naquele momento, as preocupações de ordem higienista que marcavam, indelevelmente, o discurso pedagógico quando a carteira escolar foi construída, e seu uso, nessa proposta de educação que incluía a severa disciplina do corpo, marcada por pressão religiosa e conservadora, já não mais existia. Assim, as carteiras escolares que permaneceram em uso pareciam fora do novo contexto educacional, como se tivessem sido retiradas da coleção em que deveriam estar.

---

156 São novos valores e princípios a fundamentar a organização escolar, novos modos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias ou disciplinas, novos métodos. Enfim, novo modelo (NAGLE, 2004, p. 265).

**Figura 1: Carteira escolar usada na Escola Primária Anexa da Escola Normal do Distrito Federal**



Fonte: Foto acervo pessoal Heloisa H M Santos (2009).

Sensível às queixas do remetente, Anísio Teixeira, estava convencido de que a nova cultura escolar que se desejava disseminar não poderia prescindir de novos equipamentos. Exemplo desse seu interesse pode ser visto no relatório que publicara de sua viagem aos Estados Unidos, em 1927, cuidadosamente ilustrado com fotografias dos prédios, pátios, laboratórios, oficinas, mobiliário e práticas educativas. Examinando “Aspectos americanos de educação”, que resultou deste relatório, Silmara de Fátima Cardoso, em sua dissertação de mestrado posteriormente transformada em livro, em co-autoria com Dislane Zebinati Moraes, ressalta a influência dessa viagem<sup>157</sup> na reforma que empreenderia poucos anos depois. No que se refere ao

<sup>157</sup> Sobre as viagens de Anísio Teixeira, ver também Clarice Nunes (2008) e José G. Gondra e Ana Chrystina Mignot (2006).

Instituto de Educação, assinalou, com base em testemunho de Hermes Lima:

A antiga Escola Normal isolada construída em estilo neocolonial na gestão de Fernando de Azevedo teve seus espaços reestruturados, adaptados e ampliados na gestão de Anísio. Foram instalados cinco laboratórios, duas oficinas destinadas a trabalhos manuais, gabinete de geografia, de ciências naturais e de estatísticas. Três salas especiais para desenho e artes aplicadas e dois anfiteatros para aulas teóricas. A biblioteca infantil e a biblioteca geral de educação ampliaram-se e adquiriram novos acervos. Instalou-se o museu de higiene, gabinete médico e dentário, e o ginásio de educação física foi reformado adquirindo materiais para a prática de exercícios e jogos. Foram construídos ainda 48 banheiros e um campo de jogos desportivos (CARDOSO, 2011, p. 124).

Certamente, não era de seu agrado a carteira escolar acima, semelhante àquelas carteiras dos educandários no final do século XIX, usada por mais de um aluno, confeccionada em estrutura pesada de madeira, provavelmente para manter a disciplina e organização da sala de aula, mas permitindo maior número de alunos em espaços pequenos de salas de aula, servindo, por certo, às prescrições médicas da Higiene para uso nas Escolas Normais. Provavelmente compartilhava com Frota Pessoa da compreensão de que a tradicional carteira escolar precisava ser trocada pela mesa e cadeira, já utilizadas em alguns jardins de infância desde a administração de Fernando de Azevedo:

a prescrição da velha carteira escolar, symbolo da coacção, da immobildade, que eram os princípios cardeaes da escola antiga, significaria um índice de renovação, caracterizada pelo abandono de um móvel

inteiramente condenado, e que figurará em breve, nos museus, ao lado da palmatória e dos emblemas caricaturas e humilhantes, como hoje já são velhas peças de arquivo, o tronco, a galhardeira e o chicote do feitor, em uso antes da abolição.<sup>158</sup>

Essa carta, uma escrita administrativa, serve de pretexto para examinar a importância da carteira escolar para a geração desses dois educadores pioneiros, por entender que ela não representa apenas a materialidade de um passado que se perpetuou no tempo, mas se constitui em objeto passível de revelar a organização das salas de aula, a ordem moral dos corpos que ocuparam o espaço físico, a disciplina exigida de cada discente, a relação daqueles docentes com os aprendizes. Provavelmente aquelas que foram encontradas pelos educadores pioneiros, quando do início de suas administrações, sejam do mesmo modelo de algumas que estão expostas no Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro<sup>159</sup>, também presente em seu rico acervo iconográfico, que sugere o currículo explícito ou oculto e “a cultura que se transmite ou se produz, a que se impõe ou se rechaça, a que se aceita e integra” (HERNANDES DIAZ, 2005, p. 226).

Neste texto, na medida em que olhamos para as marcas do tempo nas carteiras escolares ainda exibidas no Instituto

---

158 FROTA PESSOA, Contra a carteira escolar: um debate na Comissão de Normas da Prefeitura. In Página de Educação, Diário de Notícias, 04/08/1931, p. 5.

159 Espaço de memória criado, em 9 de dezembro de 2005, para preservar e acessibilizar o acervo textual, iconográfico e imagético do então Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, educandário formador de docentes antes designado Escola Normal da Corte, Escola Normal do Distrito Federal, Instituto de Educação, Instituto de Educação do Estado da Guanabara, Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Entre 1935 e 1939 fez parte da estrutura organizacional e pedagógica da Universidade do Distrito Federal, com a Escola de Professores.

de Educação – que estavam ali a lembrar que são artefatos impregnados da cultura escolar de cada período vivenciado no educandário e das inúmeras reformas que a escola protagonizou como formadora de docentes – vislumbramos, no cruzamento com outras fontes, que elas traziam as marcas de sucessivas inflexões nos modos de compreender o ensinar e o aprender naquela escola.

Que mobiliário era esse que tanto descontentamento trazia aos correspondentes? Para responder a essa questão, tomamos de empréstimo as palavras de José Maria Hernandez Diaz (2005, p. 233) quando afirma que

cada objeto que observamos na escola ou na sala de aula nos conta sobre o estado da ciência, as técnicas de produção da indústria, sobre o grau de importação-exportação do país, do nível de desenvolvimento econômico de uma sociedade onde se produz ou utiliza, nos diz também como estão atualizados os mestres em matéria pedagógica, a procedência familiar e social de seus usuários ou proprietário, da vida cotidiana da escola [...].

O tipo de mobiliário encontrado por Lourenço Filho era de inspiração francesa – citado por Alcântara (2014, p. 121) como de uso para as Escolas Normais –, fora apresentado na Exposição Universal de Bruxelas, em 1880, exposto pela empresa Garcet&Nisius, móvel semelhante “com dois lugares, bancos e peças fixas, com inclinação e uma estante para os livros” não correspondia ao ideal de mobiliário requerido para o atendimento da individualidade dos alunos.<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> As carteiras escolares, como de toda a educação brasileira no século XIX, foi altamente influenciada pela civilização francesa. Comenta Bastos (2000), ao referir-se sobre o período temporal, que autores franceses eram “traduzidos e apropriados pela elite intelectual brasileira” (p. 81) pela necessidade de dar



Tais carteiras escolares encontradas por Lourenço Filho tinham sido objeto de preocupações dos educadores no Congresso Internacional do Ensino, realizado em Bruxelas, em 1880, que objetivava “elucidar e vulgarizar as questões sociais e pedagógicas” conforme seu Regulamento (KUHLMANN, 2005, p. 69). Nesse encontro internacional estiveram presentes os seguintes representantes brasileiros que, provavelmente, publicizaram suas informações do encontro no Brasil: Senador Manoel Francisco Correia; Benjamin Franklin Ramiz Galvão, diretor da Biblioteca Nacional; Barão Homem de Mello, vice-presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB); Baptista Caetano d’A. Nogueira, vice-diretor dos Telégrafos; Barbosa Rodrigues, professor do Colégio Imperial de D. Pedro II e o Barão de Melgaço, Contra-Almirante reformado, de Cuiabá, Mato Grosso; e Manoel Francisco Correia, presidente da Sociedade Propagadora da Instrução. No evento de Bruxelas houve discussões sobre vários tópicos relacionados à educação da criança e do jovem e do adulto, do aspecto das salas de aula e, também, propostas para o mobiliário escolar.<sup>161</sup>

Relevante lembrar que a Escola Normal da Corte foi criada em 1880 e, provavelmente, seus professores tivessem conhecimento do Congresso e das sugestões ali

---

“voz e força às ideias que consideram relevantes e significativas para serem implementadas” (idem) no país. Suponho, então, que todo esse mobiliário escolar, ou provavelmente a maioria, que foi encontrado nas salas de aula do Instituto, em 1932, tenha inspiração francesa.

161 “A estruturação de sistemas educacionais [aparece no Congresso] como componente de modelos de organização estatal e institucional [...] marcada por essas duas ordens de problemas apontadas nos objetivos da reunião, os sociais e os pedagógicos, que se inter-relacionam” (KUHLMANN, 2005, p. 61).

feitas, por isso, as escolhas posteriores deles para seu regulamento e compra de mais mobiliário estivessem pautadas naquelas prescrições. Quando a Escola Normal, em 1892, muda sua designação para Escola Normal do Distrito Federal, pela mudança do regime político brasileiro, provavelmente, continua a ter os mesmos móveis, como carteiras escolares, ainda de modelos que remetessem à educação pautada pela disciplina, ordem, higiene e organização.

Aliás, o “Livro de Ofícios Expedidos 1897-1898”, referente ao período de gestão do médico Luiz Carlos da Silva Nazareth<sup>162</sup> como Diretor Vitalício da instituição, mostra a grande preocupação do dirigente com a moralidade dos jovens alunos, rapazes e moças, por conta do cabelo longo e solto das moças que roçavam os braços dos rapazes durante as aulas, instigando a atos lascivos, razão das suspensões das aulas que ele ministrava como castigo às moças que desrespeitavam o uso do cabelo preso. A preocupação que foi encontrada no ofício era comum. Existem indícios de que o modelo pode ter sido copiado, e até comprado, da Maison Deroylle (SANTOS, 2013) que fornecia para a Escola Normal materiais didáticos e ilustrativos. No acervo institucional, nas 3<sup>as</sup> vias das Notas Fiscais, há informes de ter a Escola Normal

162 Luiz Carlos da Silva Nazareth tomou posse do cargo de Diretor vitalício da Escola Normal em 26 de abril de 1897, convidado por seu amigo, como ele também médico, Dr. Francisco Furquim Werneck de Almeida, Prefeito do Distrito Federal. No mesmo dia, horas depois, assumiu a Escola Normal, como declarou no documento que o empossa. Ver: SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Ofícios de um cidadão republicano: a trajetória profissional de Luiz Nazareth na Escola Normal. III Congresso Internacional de Pesquisa [Auto] Biográfica. RN, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

(da Corte e do Distrito Federal) mandado fazer móveis escolares de diferentes estilos – de armários a carteiras escolares – por marceneiros e pequenas empresas como O Encharcado, Móveis e Colchoaria A Bernardino José da Silva, Camillo Alons, professor Olavo de Freitas<sup>163</sup>, dentre outros fornecedores. As carteiras escolares, pesadas, com uso de ferro e madeiras nobres, permitiam que o mobiliário fosse perpetuado, já que o orçamento para as despesas do educandário era sempre pequeno e insuficiente.

Segundo Bencostta (2013), o mobiliário escolar francês aparentemente era o mais copiado/comprado mobiliário escolar no Brasil, pois,

no início da década de 1880, as técnicas fabris para a construção de móveis que mesclavam o emprego do ferro fundido com a madeira começam a ser preferência no mundo industrial (CATALOGUE, 1888-1889-1890). No caso francês, nas instruções ministeriais sobre os mobiliários escolares de 1880, o Ministério da Instrução Pública[recomendava] que as carteiras deveriam ser de um ou dois lugares, de preferência para um aluno [...] (RÉGLEMENT, 1880, p. 19 *apud* BENCOSTTA, 2013, p. 21).

O mobiliário demonstrado em fotografia pelo autor, abaixo reproduzida, era usado por Jardins de Infância. Com vários lugares, é bastante semelhante ao utensílio do Centro de Memória.

---

163 Nas notas de pronto pagamento contidas nas 3<sup>as</sup> vias de Contas. Pela confecção de um banco para uso nas aulas de Trabalhos Manuais.

**Figura 2: Reprodução de Bencostta (2013, p.21): “En Classe, Le Travail Des Petits” (Henri Geoffroy, 1889)**



Fonte: Cartão Postal (Bibliothèque Nationale de France). Acervo particular.

As queixas formuladas por Lourenço Filho em sua missiva ao Diretor da Instrução estão ancoradas nas propostas educacionais do século XX, em momento da ampliação da rede escolar, quando o mobiliário escolar também se modifica para atender à nova sensibilidade pela infância, aos interesses e necessidades dos alunos e ao seu maior número em sala de aula. Durante a administração de Lourenço Filho aparecem, coexistindo com carteiras escolares mais pesadas das reformas anteriores, móveis individuais mais leves e passíveis de, facilmente, serem mudados de um lugar a outro. A proposta educativa daquele momento é o trabalho mais ágil e participativo como o que Ormindia Isabel Marques<sup>164</sup>

<sup>164</sup> Para conhecer a biografia e a atividade profissional de Ormindia Isabel Marques ver: BRAGA, Rosa Maria de Souza. Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) da

imprime em seu “manual para a boa letra” (BRAGA, 2008, p. 137), “A escrita na escola primária”<sup>165</sup> – prefaciado por Lourenço Filho e publicado em 1936, após pesquisa com turmas da Escola Primária do Instituto de Educação – que apresenta o resultado de experimentos com método de caligrafia<sup>166</sup>, capaz de corrigir “problema da caligrafia na escola primária, em geral, e particularmente, na escola renovada” (MARQUES, 1936, p. 233 *apud* BRAGA, 2008, p. 122).

**Figura 3: Aula de Escrita**



Fonte: MARQUES, A Escrita na Escola Primária, 1936, p. 48. (Acervo de Centro de Memória do ISERJ).

---

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

165 A autora também escreveu para o periódico pedagógico “A Escola Primária”, publicação dos Inspectores Escolares do Distrito Federal (ver SANTOS, 2011)

166 A autora escreveu, também, dois artigos, em 1934 e 1936, no periódico “Arquivos do Instituto”, coordenado por Lourenço Filho, nos quais ela apresentou os resultados da experiência, realizada em 1933, com alunos da Escola Primária do Instituto de Educação. (BRAGA, 2008).

No livro de Ormindia Marques, como nos artigos por ela publicados, as fotografias identificam atividades e posturas dos alunos em cadeiras individuais de temporalidades diferentes<sup>167</sup>. No seu entendimento, a mobília escolar era de fundamental importância para que houvesse um bom resultado do experimento caligráfico: postura adequada em móvel linear, facilidade de manuseio da carteira escolar pelo alunado e, principalmente, possibilidade de espaço físico na sala de aula para as atividades de dramatização e música constantes da metodologia a ser empregada.

**Figura 4: Carteira escolar individual onde a mesa mais leve é separada da cadeira, facilitando o manuseio**



Fonte: MARQUES, A Escrita na Escola Primária, 1936, p. 48. (Acervo de Centro de Memória do ISERJ).<sup>168</sup>

Além de prescrever o mobiliário adequado, ela interdiu outros modelos de mobiliário, em particular da década de 1930.

<sup>167</sup> As carteiras individuais já aparecem com prescrições no Congresso de Bruxelas.

<sup>168</sup> Agradecemos ao Centro de Memória do ISERJ, na pessoa da Professora Marlúcia Neri, a reprodução das fotos do acervo escolar.

carteira escolar, para a aprendizagem e exercício da escrita. Em outra foto, também publicada pela Professora Orminda em seu livro, ela ressalta a postura inadequada dos alunos do 1º ano.<sup>169</sup> As carteiras escolares utilizadas pela professora para identificar a postura inadequada do aluno que aprende a escrever são, provavelmente, aquelas oriundas da coleção anterior, voltada à educação higienista do século XIX, quando a mescla de madeira e ferro passa a ditar as preferências (BENCOSTTA, 2013, p. 21). Na foto, na Escola Anexa,<sup>170</sup> todos os estudantes usam carteiras escolares pesadas, com mesa e cadeira com estruturas presas, confeccionadas em ferro. Note-se, também, característica dos móveis escolares do século XIX, como a inclinação da mesa, com ligeira ascendência vertical.

---

169 Havia, nesse momento, popularização e divulgação da Ciência, que enfatizava cuidados com o corpo e a mente com criação de Laboratórios no Instituto de Educação que, também, realizavam experiências próprias sobre o alunado, publicadas no periódico "Arquivos do Instituto".

170 A Escola Anexa era uma escola primária na qual o responsável pela regência das aulas de Pedagogia ministrava, em campo, conhecimentos do ofício, aplicando noções teóricas desenvolvidas em sala de aula.

**Figura 5: Carteira escolar estruturada em ferro, do período da Escola Normal do Distrito Federal, ainda utilizada em 1933, quando foi feita a experiência da Professora Orminda Marques.**



Fonte: Marques (1936, p. 132) Reprodução do acervo de Centro de Memória do ISERJ.

Segundo Alcântara (2004, p. 73), em tese de doutoramento em que investiga a carteira escolar como vetor de relações, a carteira escolar da foto é o modelo denominado Cardot com mesa móvel, e o “modelo foi apresentado na Exposição Universal de Viena (1873), possui tabuleta móvel para frente e para trás e adapta-se a atividades de recitação, escrita e leitura” (ALCÂNTARA, 2004, p. 71), mas a coexistência de móveis escolares foi comum na instituição formadora pelo alto custo do material (mandado confeccionar ou comprado em lote) e falta cotidiana de verba suficiente que arcasse com a despesa, em detrimento de outras, provavelmente mais urgentes, a serem realizadas dentro do orçamento sempre limitado, como a fotografia a seguir demonstra.



**Figura 6: Carteiras escolares individuais para uso na década de 1930 ainda utilizadas vinte anos depois, em turma de normalistas de 1959.**



Fonte: Reprodução do acervo imagético do Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

Do período posterior à criação e implantação do Instituto de Educação, aparecem, em fotos do livro de Francisco Venâncio Filho, “Instituto de Educação do Distrito Federal”, publicado em 1935<sup>171</sup> pela União Pan-Americana, salas de aula da Escola de Professores<sup>172</sup>. Também nesse segmento do ensino, as salas de aula têm mesas e cadeiras diferenciadas, voltadas à participação do aluno, tendo-se que a arrumação, no espaço físico disponível, divide espaço com materiais educativos diversificados e acessíveis, com possibilidade de locomoção.

Todo o mobiliário comprado ou mandado fazer para o

171 Esse livro faz parte do acervo bibliográfico do Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro,

172 Para saber sobre o Instituto de Educação, na gestão de Lourenço Filho, em particular, a biblioteca, consultar Diana Gonçalves Vidal (2001). No que se refere à Escola de Professores, ver Sonia de Castro Lopes (2006).

Instituto de Educação para a Escola de Professores prevê, em sua utilização, a pesquisa, o preenchimento de inúmeros questionários e relatórios pelos futuros professores. São mesas grandes, de espaço para livros e muitas folhas, em salas maiores, iluminadas e arejadas. Também esse mobiliário coexistiu com o de períodos anteriores.

**Figura 7: Salas de aula da Escola de Professores (Sociologia e Geografia) do Instituto de Educação. Uso dos móveis escolares auxilia a atividade participativa do discente.**



Fonte: Venâncio Filho (1935, p. 13). (Acervo Heloisa H. M. Santos, 2008).

Infelizmente, por não ser possível verificar em inventários patrimoniais anteriores a 1997, que já foram descartados pela instituição antes do funcionamento do Centro de Memória, permanecem dúvidas sobre as quantidades e locais de compra das carteiras escolares do período da reforma anisiana e, inclusive das cadeiras da Universidade do Distrito Federal, que funcionou no mesmo espaço físico<sup>173</sup>.

As carteiras escolares, assim como o mobiliário escolar, são aparentemente banais. Contudo, quando se imagina uma escola, especialmente um educandário secular como o atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, observa-se a sua centralidade nas preocupações daqueles que se ocuparam das mudanças que pretendiam imprimir na educação.

O exame da correspondência administrativa e do acervo iconográfico evidencia que, como outros objetos escolares, as carteiras escolares fazem parte da história da reforma de ensino liderada pelos educadores na década de 1930, no Rio de Janeiro, como também das gerações anteriores, indicando que cada modelo de carteira escolar traduz mais do que o ideário educacional pois, segundo José Maria Hernandez Diaz (2005, p. 233)

Cada objeto que observamos na escola ou na sala de aula nos conta sobre o estado da ciência, as técnicas de produção da indústria, sobre o grau de importação-exportação do país, do nível de desenvolvimento econômico de uma sociedade onde se produz ou

---

173 A Reitoria da UDF e a Escola de professores, que dela fazia parte, funcionavam no mesmo endereço do Instituto de Educação, no período de 1935 a 1939.

utiliza, nos diz também como estão atualizados os mestres em matéria pedagógica, a procedência familiar e social de seus usuários ou proprietário, da vida cotidiana da escola [...].

Assim, as carteiras escolares da Escola Normal do Distrito Federal, de madeira e ferro, em período de consumo dos frutos da revolução industrial, quando os itens indispensáveis tinham esses materiais, eram confeccionadas para o uso em restritos espaços de sala de aula e para poucos alunos. Elas priorizavam a educação de um corpo de limitados movimentos, condição necessária à disciplina que a aprendizagem requeria, continuou existindo durante muito tempo após as reformas que preconizavam o ensino ativo e, para muitos, do Instituto de Educação.

Esses objetos que compõem o mobiliário de um educandário formador secular, como o Instituto de Educação, longe de serem banais, são plenos de significação e memória para olhos atentos a querer vê-los. Possivelmente copiavam modelos franceses ou foram adquiridos diretamente de Paris, seguindo prescrições de autores franceses ou ainda do Congresso de Bruxelas, que teve participantes brasileiros. As carteiras escolares usadas, mais leves e compactas, coexistiram com as demais, mais antigas, mas seu propósito era diferente, pois permitiam um maior número de alunos na sala de aula e, sendo feitas apenas de madeira e mais leves, eram de fácil manuseio, permitindo, sobretudo, maior liberdade e atendimento aos interesses, ritmos e necessidades das crianças.

A coexistência desses diferentes modelos de carteiras escolares durante a administração de Lourenço Filho e Anísio Teixeira evidencia que nem sempre os educadores conseguem colocar em prática suas convicções. Seus sonhos esbarram em obstáculos e se constituem quase sempre em projetos não realizáveis.

## Referências

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

BASTOS, Maria Helena Camara. LAICIDADE. Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson (1878-1887, p. 1469-1474). *Revista História da Educação* [online] 2010, 14 (set./dez.). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627139012>. Acesso em: 7 jun. 2015.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, Brasil, n. 49, p. 19-38, jul./set. 2013.

BRAGA, Rosa Maria Souza. Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

CARDOSO, Silmara de Fátima. Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

CENTRO DE MEMÓRIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Ofícios do Diretor (1932-1937)*. Carta nº 216(?) de 21 de maio de 1932 do Diretor Lourenço Filho ao Direto da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira.

\_\_\_\_\_. *Ofícios Expedidos (1897-1898)*.

\_\_\_\_\_. *3ªs vias de Notas Fiscais*.

FROTA PESSOA, Contra a carteira escolar: um debate na Comissão de Normas da Prefeitura. In: Página de Educação. *Diário de Notícias*. 4 ago. 1931. p. 5.

GONDRA, José Gonçalves; MIGNOT, Ana Chrystina. Apresentação: a descoberta da América. In.: TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação e Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2006, p. 9-24.

HERNANDEZ DIAS, José Maria. Etnografia e história material de la escuela. In.: ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNANDEZ DIAS, José Maria (coord.). *La memória y el deseo: cultura de la escuela y educacion deseada*. Valencia. Tirant lo Blanch. 2002, p. 225-246.

LOPES, Sonia Castro. *Oficina de mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto*

de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro; Lamparina, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. Notas sobre o Congresso Internacional do Ensino, Bruxelas, 1880. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 59-69, set. 2005.

MANDROU, Robert. *De la culture populaire aux xvne et xvme siècles*. La Bibliothèque Bleue de Troyes. Paris, Stock, 1964.

MEDEIROS, Rogério. *Jean Baudrillard: enigmas e paradoxos da imagem na era do simulacro*. PPGAV/UFRJ. Disponível em: [www.p.av.eba.ufrj.br/wp-content/.../01/ae15\\_Rogério\\_Medeiros.pdf](http://www.p.av.eba.ufrj.br/wp-content/.../01/ae15_Rogério_Medeiros.pdf). Acesso em: 2 jun. 2015.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Sobre coisas de outros tempos: rastros biográficos nas crônicas de Cecília Meireles na Página de Educação. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30, jan./abr. 2010, p. 81-99.

NAGLE, Jorge. *O Brasil Republicano*. v. 2: sociedades e instituições (1889-1930). 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação. In.: MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José Gonçalves (org.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo, Cotez Editora, 2007, p. 143-162.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GONDRA, José Gonçalves. A escola e a produção de sujeitos higienizados. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, jul./dez. 2002.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Ofícios de um cidadão republicano: a trajetória profissional de Luiz Nazareth na Escola Normal. *Congresso Internacional de Pesquisa*

[Auto]Biográfica. 3. ANAIS... RN, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogium e Escola Normal: inventário de um espólio In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014, p. 307-332.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Instituto de Educação do Distrito Federal*. Washington DC: União Pan Americana, 1935.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.



# **Objetos, imágenes y tecnologías como fuentes para la historia de la educación:** reflexiones desde una práctica de investigación

**Inés Dussel**

En los últimos 15 años, los objetos, imágenes y tecnologías de la educación fueron un objeto privilegiado en mis investigaciones en historia de la educación. La historia de los uniformes, los rituales y el “régimen de apariencias” escolares dio paso a una indagación sobre los modos de exhibición (museos y colecciones educativas) y a la historia de las tecnologías visuales (el cine y la televisión educativas, y la historia de la atención), que fueron sumando lecturas y reflexiones sobre distintas fuentes y los tópicos en la historia de la educación (DUSSEL, 2005, 2013).

Quisiera en este texto volver sobre esos recorridos de investigación y analizarlos a la luz de lo que se han denominado dos “giros teóricos” en la historiografía: el giro material y el giro visual, inspirados sobre todo por la teoría del actor en red (LATOURET, 2005; LAW, 2009) y los estudios visuales (MITCHELL, 2002). Considero que estas nuevas discusiones teóricas e historiográficas permiten otras reflexiones sobre las fuentes que usamos en nuestros

trabajos, y también sobre los discursos que nos configuran en el uso de estas fuentes.

La novedad de estas perspectivas no es el uso de estos materiales en la investigación. Las imágenes y los objetos ya eran utilizados por los historiadores de maneras diferentes, como ilustraciones de sus argumentos o como parte de las evidencias arqueológicas de prácticas pasadas. Podría decirse que tomaron nuevo impulso con la renovación historiográfica de la historia “desde abajo” de los años ‘60 y ‘70, que buscó darle voz a las vidas cotidianas de la gente común por medio de buscar rastros de esas experiencias en los objetos o en las fotografías que habían estado marginados por el predominio de los archivos escriturarios (DUSSEL, 2013).

Lo que ha cambiado en los últimos años es la forma de concebir a los objetos y las imágenes, y de traerlos a la investigación. Señala Ulpiano Meneses, destacado historiador de la cultura material:

A chamada ‘cultura material’ participa decisivamente na produção e reprodução social. No entanto, disso temos consciência superficial e descontínua. Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais. Que percepção temos desses mecanismos? Não se trata, apenas, portanto, de identificar quadros materiais da vida, listando de objetos móveis, passando por estruturas, espaços e configurações naturais, a ‘obras de arte’. Trata-se, isto sim, de entender o fenômeno complexo de apropriação social de segmentos da natureza física –e, mais ainda, de apreender a dimensão material da vida social. (MENESES, 2005, *apud* VIDAL; GASPAR DA SILVA, 2010, p. 29).

Este cambio en el modo de trabajar con las imágenes y los objetos es el eje del argumento que quisiera presentar en este texto, a través de un análisis de las teorías y decisiones historiográficas que fui tomando en mi propia trayectoria como investigadora. Me propongo hacerlo como una suerte de ejercicio de memoria, en el que mi cuerpo y mis afectos están implicados, y haciendo referencia a otro ‘giro’ teórico de los últimos años: el giro memorial (HUYSEN, 2003).

Soy consciente de que este ejercicio que combina la autobiografía de investigación con la historiografía conlleva riesgos, y que puede derivar hacia narrativas confesionales auto-indulgentes (DE DIEGO, 2009), de las que quisiera mantenerme alejada. Vivimos en la época del testimonio, y éste constituye un campo cultural y discursivo que enmarca nuestra práctica (ARFUCH, 2002; BEVERLEY, 1996). Joachim Koester, un artista danés, escribió que

en el siglo XIX la exploración fue geográfica. Se emprendían viajes hacia junglas impenetrables o desiertos de hielo en el Ártico en un intento de mapear los últimos puntos desconocidos del globo. Pero en el siglo XX cambió la noción de lo ‘desconocido’. La exploración se volcó hacia el interior. Los nuevos dominios a explorar eran la molécula (Niels Bohr), el inconsciente (Sigmund Freud), el lenguaje (Gertrud Stein) o los confines de la mente (Henri Michaux). (KOESTER, *apud* ROELSTRETE, 2009).

El movimiento de poner la subjetividad de los investigadores en el mapa, de mostrar nuestra implicación con nuestros temas de investigación, conlleva el riesgo de que la investigación cierre el círculo hacia adentro y no hable

más que de sí misma. Sin embargo, como dijo Madeleine Grumet (1997) sobre la ropa, los objetos comportan una memoria “texturada”, una memoria afectiva en la que estamos implicados y que tiene que ser retrabajada en nuestra investigación; ignorar esto es problemático tanto desde el punto de vista teórico como metodológico.<sup>174</sup> El desafío, desde mi perspectiva, es tejer la memoria implicada como práctica de investigación con historias colectivas más amplias, para ser capaces de contar otras historias sobre la producción del conocimiento y la producción de lo social.

Con estas precauciones, quisiera comenzar analizando un primer momento de mi abordaje de la cultura material de la escuela, que partió por los uniformes escolares. Aclaro que no me aproximé a este objeto por seguir una moda: desconocía por completo la historia de la cultura material hasta ese momento. El tema “me llegó” como parte de mi búsqueda por entender algunas cuestiones de la política educativa contemporánea y de los dilemas de la identidad y la diferencia en las sociedades que se asumen como multiculturales. Los uniformes aparecían, en ese contexto, como representantes de un pasado en el que se buscaba promover identidades y disciplinar cuerpos de forma homogénea. Podría decirse que este primer encuentro con

---

174 Sigo en esta perspectiva los aportes de Georges Didi-Huberman, quien teoriza la importancia de considerar a la implicación como parte del conocimiento. Dice este historiador del arte: La emoción nos toma poderosamente ante ciertas imágenes en las que somos, de alguna manera -pero en un tiempo cada vez menos diferido-, los espectadores de un naufragio. La actitud filosófica no consiste en desviar la mirada de estas imágenes para eliminar las emociones -que, en efecto, nos desorientan, nos pierden- y sustituirlas por una explicación racional. Consistiría más bien en fundar esta explicación, su racionalidad misma, sobre la mirada y la emoción de las que se trama la experiencia.” (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 45).

la cultura material de la escuela estaba enmarcado en una “historia del presente”, como la llamó Foucault (1981). Siendo estudiante doctoral en los Estados Unidos, me interesó el debate sobre los uniformes escolares en los distritos escolares urbanos más grandes de ese país, que por primera vez en su historia estaban considerando, a mediados de los '90, adoptar una política de vestimenta uniforme de la que muchos otros países estaban ya saliendo. También me movilizó el debate que se estaba dando a mediados y fines de los años '90 sobre el velo musulmán en las escuelas francesas y canadienses, que mostraba otro despliegue de la identidad y la diferencia a través de la vestimenta y de los símbolos religiosos.<sup>175</sup> En todos los casos se trataba de controlar y reglamentar la apariencia y el vestido, con la convicción de que esos objetos eran la metonimia de la identidad.

Los debates sobre los uniformes y la vestimenta tocaron una fibra de mi propia biografía. Habiendo crecido en Argentina y asistido a la escuela pública, los guardapolvos blancos fueron parte de mi vida escolar, buena parte de la cual tuvo lugar durante la última dictadura militar (1976-1983). Debo decir, asumiendo el riesgo de la confesión, que los odiaba apasionadamente. Como nota marginal, señalo que este odio me hace preguntarme si toda investigación no es, en el fondo, un acto de venganza, o, para decirlo más suavemente, de indignación (ROSE, 1999). Tendemos a

---

<sup>175</sup> Ese debate, después del 11 de Septiembre de 2001, se clausuró por completo, y tanto en Francia como en Canadá, con distintos matices, el velo de las alumnas musulmanas es cada vez más estigmatizado y marginado. Véase la nota “Canada to press for ban on Islamic veil at citizenship ceremonies”, The Guardian, Octubre, 1, 2015. Disponible en: <http://www.theguardian.com/world/2015/sep/16/canada-government-islamic-veil-niqab-ban-citizenship>.

pensar y escribir sobre la investigación como un acto de filia, de amor, pero puede haber otras pasiones que aquellas de las que solemos dar cuenta.

Mi acto de venganza, entonces, fue convertir a los guardapolvos blancos en objeto de investigación, intentando indagar de dónde salieron esos delantales que se asemejan a la vestimenta de los médicos y que perduraron durante tantas décadas en las escuelas argentinas. Recuerdo que el hecho de que fueran blancos obligaba a toda suerte de cuidados, por ejemplo a no jugar o correr fuerte porque las manchas se notaban instantáneamente. De hecho, para evitar el polvo o las manchas, la mejor manera era no moverse mucho, o mejor aún, quedarse quieta. En mi biografía escolar, hubo castigos simbólicos, pero bien reales, cuando se detectaban manchas en el guardapolvo, que incluían mandar de nuevo a la casa, no ser autorizada a izar o arriar la bandera, o soportar formas de humillación pública ante el grupo. En el habla escolar, la ‘suciedad’ se asociaba a los múltiples sentidos del otro (in)apropiado (TRINH-T; MINH-HA, 1987). La limpieza y la prolijidad eran categorías morales para clasificar a los niños (VIGARELLO, 1988), categorías que aún se ponen en juego en las escuelas actuales para marginar a algunos y legitimar a otros. En la investigación histórica, pude ver que esta asociación entre limpieza y virtud o probidad moral venía de lejos. En los archivos encontré un poema publicado en *El Monitor de la Educación Común*, la revista oficial del Consejo Nacional de Educación de Argentina en 1902, que decía:

“Nunca vistas con descuido,  
Que en la sociedad deshonra,  
Como una mancha en la honra,  
Una mancha en el vestido.”  
(GROFF, G., 1902, p. 961).

En la indagación sobre los uniformes, el corpus se fue ampliando cada vez más hasta incluir reglamentos, tratados de higiene escolar, descripciones de la vida cotidiana, revistas periódicas educativas y también la prensa para ver publicidades, precios, estilos de los uniformes, y su entrecruzamiento con la mercantilización de la vestimenta infantil y de los objetos escolares (VIDAL; GASPAR DA SILVA, 2010). Busqué rastrear los discursos médicos, las pedagogías, las formas de disciplinamiento del cuerpo, la regulación de la moda y el vestido, indagando en distintos niveles y espacios de la vida escolar para analizar la emergencia de estos uniformes escolares.

En línea con lo que Phil Corrigan escribió sobre lo que la escuela hizo con, hacia y para su cuerpo (CORRIGAN, 1988), mi punto de partida fue la violencia que los uniformes supusieron en mi experiencia escolar, violencia que estaba por completo ausente en el debate estadounidense sobre los uniformes a mediados de los años '90. Lo que, por supuesto, ignoraba, es que este lente sobre la violencia y el disciplinamiento de los cuerpos, aunque me permitía analizar ciertas dinámicas, volvía otras dimensiones completamente invisibles, aspecto sobre el que volveré más abajo. Tratando de entender esta violencia, fueron muy útiles lecturas feministas sobre el cuerpo, por ejemplo los

trabajos de Elizabeth Grosz que entendían a la vestimenta como una incisión en el cuerpo tan profunda como la cirugía (GROSZ, 1995). También los trabajos de Michel de Certeau me ayudaron a ver que “las ropas tienen el efecto de hacer decir el código al cuerpo: realizan un lenguaje social, vuelven a contar una ley” (DE CERTEAU, 1984, p. 147).

La historia de los uniformes escolares había sido escrita, sobre todo, a partir de la experiencia anglosajona, sobre todo en el Reino Unido y Australia (DAVIDSON, 1980; SYMES Y MEADMORE, 1996). Los australianos John Synott y Colin Symes (1995) escribieron que los uniformes no eran “pantallas externas” que reflejaban otros sentidos, sino parte de tecnologías de poder que “gobiernan y regulan las disposiciones externas e internas del alumno”. Los uniformes producen un carácter moral, promueven relaciones consigo mismo y con otros, que van mucho más allá del aspecto exterior, y lo hacen a través de la imposición de pequeños detalles y de la vigilancia permanente sobre la transgresión.

La revisión de los trabajos británicos y australianos me impulsó a hacer una historia comparada de la regulación de las vestimentas en la escuela, que fuera más allá de la Argentina y los Estados Unidos. En esa ampliación, pude conocer que los uniformes emergieron en las escuelas para huérfanos y pobres inglesas en el siglo XVI y se consolidaron en las escuelas lasalleanas del siglo XVIII. Eran símbolos de distinción negativa para los pobres, a los que se obligaba muchas veces a vestir el escudo de la casa noble donataria



del orfanato o escuela como símbolo de sujeción, aunque también implicaron la introducción de textiles suntuarios (como el lino) y de prácticas de limpieza nuevas entre los sectores populares (DUSSEL, 2001). Un momento importante en ese desarrollo fueron las discusiones sobre la educación y la vestimenta infantil y popular en la Revolución Francesa, que produjo una torsión de significados sobre el valor de los uniformes. Oponiéndose a la vestimenta lujosa de las sociedades cortesanas, y a la equivalencia negativa entre uniformidad y pobreza, los uniformes fueron enarbolados como símbolos del igualitarismo, y tomaron la forma de vestimentas austeras, con un peso determinante del calvinismo y de su propuesta de moderación de las sensibilidades (PERROT, 1987). Es interesante notar que la equivalencia discursiva entre la igualdad social y la uniformización de las vestimentas que fue forjada en ese momento sigue siendo poderosa en los debates actuales sobre los uniformes escolares.

Una segunda equivalencia emerge en este período: los uniformes y códigos de vestimenta tienen que ser parte de políticas científicas y saludables. Encontré conexiones entre los discursos médicos, militares y políticos de la época, que planteaban que la ropa debía seguir el paradigma de la higiene y la salud; un poco más tarde, el pasteurianismo sumará la guerra contra los microbios (LATOURET, 1988) como leit-motiv de la uniformización de los cuerpos infantiles siguiendo el modelo de los delantales médicos. Este modelo médico predominó en Francia, Italia, España y Argentina, aunque los colores y materiales que adoptaron los uniformes

fueron diferentes (oscuros en la mayor parte de los casos).

Hacia finales del siglo XIX, los uniformes se volvieron una parte importante de las “tecnologías viajeras” que sostuvieron la expansión mundial de la escuela occidental. Gran Bretaña y Australia prescribieron el uso de sombreros y de blazers, imitando el código de las escuelas privadas. En Francia, Nueva Zelanda y en muchos países sudamericanos se adoptaron delantales blancos, azules o grises que se usaban sobre la ropa de calles. Los uniformes consiguieron distinguir a la población escolar y ayudaron a consolidar una identidad escolar dentro de cada comunidad.

Sin embargo, esta narrativa sobre los uniformes escolares parecía demasiado consistente, y empecé a interesarme más por los detalles que no cuadraban del todo. ¿Por qué los uniformes tuvieron colores distintos en los distintos países? ¿Implicaron esos colores alguna diferencia? ¿Por qué en algunos casos los uniformes de escuela pública se asemejaron a los de las escuelas privadas, y en otros no? ¿Por qué algunas veces fueron rápidamente objetos manufacturados por la industria textil, como en el caso de Argentina, arrojados enseguida al circuito del consumo de masas y la publicidad, mientras que en otros, como en Francia, siguieron siendo hechos por las familias, y se mantuvieron como piezas distintas en cada caso, que mostraban estilos y gustos personales? ¿Qué historias nos contaban estos objetos, y cómo leerlas a través de su textura, su diseño, su estética, su presencia física en ir y venir desde la casa a la escuela, su circulación o su marginación del mercado

de bienes y consumos? En otras palabras, ¿cómo dar cuenta de su carácter de “tecnologías viajeras”, de objetos móviles y no estáticos, de su carácter liminal o de frontera entre el espacio doméstico y el espacio público, de su especificidad en cada sistema educativo?

Mis recuerdos del guardapolvo preservaron muchos detalles de la vida cotidiana que me ayudaron en esta indagación, en la que fui encontrando otras compañías. El escritor Martín Kohan, que fue a la escuela en la misma época que yo, ficcionalizó sus experiencias en la novela “Ciencias morales” (2007). Kohan narra la historia desde el punto de vista de la preceptora (figura disciplinaria en las escuelas secundarias argentinas), una elección que quería mostrar el trabajo burocrático, gris y poco heroico del poder disciplinario, a la manera de Foucault en *Vigilar y castigar* (1995). Esta preceptora se entrena en mirar cómo se comportan alumnas y alumnos en la escuela y las calles aledañas, y tiene que mantener una mirada atenta a que, en su camino hacia o desde la escuela,

los varones no lleven floja su corbata azul floja o desabrochado el primer botón de su camisa celeste, o [...] que las chicas no lleven el pelo suelto y sin vincha, o la camisa celeste sin ajustar con la doble cinta azul reglamentaria. (KOHAN, 2007, p. 18).

La recurrencia del azul, en sus variantes celeste y naval, me recordó que se nos obligaba a usar medias azules, pero esas medias no podían ser calcetines de tenis o de algodón sino que tenían que ser de nylon. Todavía me pregunto cuál era la racionalidad del nylon contra el

algodón; hay otras reglas, como la de no usar maquillaje, que son más fácilmente legibles y tienen una tradición larga y bien estudiada en la historia de la regulación moral (PEISS, 1998; HUNT, 1999). El nylon quizás fuera algo más caro que el algodón en aquel momento, pero no tanto como para marcar una diferencia de clase y excluir a los sectores más pobres –lo que, por otra parte, hubiera sido una medida demasiado sutil para un régimen militar que no dudó en expulsar a los pobres de las villas miserias en el centro de la ciudad y literalmente acarrearlos hasta los suburbios de las ciudades. Si la distinción o la exclusión económica no eran motivos plausibles para obligar a usar el nylon, entonces, ¿cuál era la racionalidad de estas reglamentaciones? ¿Había algo más en la prescripción de las medias azules de nylon que someter a todos a reglas arbitrarias, cuanto más arbitrarias mejor para probar la sujeción total a ese poder que no se sustentaba en la racionalidad sino en la fuerza? Sigo lidiando con estas preguntas, que no sé si encontrarán respuesta en los archivos. Pero quizás, menos anecdóticamente, esas preguntas abren otras que sí pueden ayudarnos en el trabajo actual de investigación. Con estos saberes que trae la memoria, con la revelación de estas minucias cotidianas, ¿cómo hacer la historia de los reglamentos escolares? ¿A qué detalles hay que prestarle atención? ¿Cómo entendemos ese conjunto heterogéneo (LATOIR, 2005) de las reglas y regulaciones de las escuelas, que no se reducen a una sola racionalidad?

La memoria también ayuda a repensar las continuidades y las discontinuidades de las regulaciones escolares. Tuve una corta experiencia escolar antes de la dictadura

militar argentina, y podría decir que las diferencias entre los gobiernos democráticos de los años '70 y la dictadura que empezó en 1976 en relación a los uniformes escolares eran menos sustantivas que de grado, más de cantidad o intensidad de la regla que de diferencia cualitativa. Esta continuidad a pesar del quiebre dramático de régimen político también plantea otras preguntas historiográficas (MARIÑO Y PINEAU, 2006). ¿Hasta qué punto las escuelas experimentan cambios cuando cambian los gobiernos? ¿Por qué algunas áreas o dominios de la vida escolar son más sensibles a estos cambios que otras?

Hubo, claro, abruptas discontinuidades con la dictadura, que no pueden subestimarse, a riesgo de banalizar las tragedias que ésta trajo. Después de 1976, las políticas disciplinarias en las escuelas se volvieron mucho más estrictas, y las transgresiones mucho más peligrosas. Mi hermana, que es algo mayor que yo, llegó a experimentar más libertades a comienzos de los '70, y pudo usar bluejeans en su escuela secundaria. En 1976, la Junta Militar prohibió el uso de jeans en la escuela, pero en la escuela de mi hermana hicieron una protesta y todos los estudiantes aparecieron una mañana de ese septiembre vistiendo jeans. Hay que decir que esa protesta fue un enorme acto de valentía en un contexto en el que muchos docentes y alumnos eran perseguidos y matados por cualquier tipo de protesta, incluyendo enseñar matemática moderna (se prohibió la teoría de conjuntos) y literatura latinoamericana (MARIÑO Y PINEAU, 2006). Los jeans se sumaron a un conjunto particular de objetos y prácticas que tenía que ser estrictamente vigilado.

Puede quedar claro, entonces, por qué odiaba los uniformes que había experimentado en mi escolaridad. Otro elemento biográfico interesante es que, con estos sentimientos y esta asociación tan clara con un régimen represivo, estaba convencida de que los delantales blancos se abolirían como uniforme escolar una vez que terminara la dictadura. Sin embargo, persistieron en el retorno a la democracia, y todavía son usados en las escuelas argentinas. Se convirtieron en un símbolo de la escuela pública durante las huelgas docentes a fines de los años '80, y fueron repartidos por los maestros en huelga como un emblema de las luchas contra las políticas neoliberales. Otro elemento importante es que siguen siendo un importante marcador de un rito de pasaje o iniciación, que señala la entrada a una identidad pública: el primer día de clase es representado en la iconografía familiar como el día en que se viste el guardapolvo blanco por primera vez. El guardapolvo es un signo de orgullo y de incorporación a la vida pública, una especie de primer carnet de ciudadanía.

El reconocimiento de estos otros hilos en la trama de los uniformes fue el punto en el que mi abordaje de los uniformes como tecnologías disciplinarias del cuerpo, tan fuertemente marcado por mi experiencia del poder dictatorial militar, empezó a parecerme insuficiente. Una manera en la que busqué comprender este ensamblaje heterogéneo fue seguir la línea de los historiadores de la moda Philip. Perrot (1994) y Daniel Roche (1998), así como la inspiración de Foucault, para hablar de “régimenes de apariencias”, régimenes que podían ser más o menos restrictivos, y que se basaban en una

serie de sanciones, leyes o normas sobre la vestimenta con un cierto grado de estabilidad o persistencia. La noción de régimen de apariencias me permitió considerar los múltiples discursos y “voluntades de gobierno”, como las llama Nikolas Rose (1999), que conforman la regulación de los cuerpos a través de la vestimenta.

Sin embargo, este movimiento colocaba a la hibridación en las múltiples dinámicas que mueven al objeto, pero los uniformes seguían siendo objetos estáticos a los que se imprimían otros sentidos o direcciones: el movimiento estaba afuera. La revisión más profunda de este tipo de abordaje vino años después, con la lectura de trabajos sobre la cultura material y los estudios visuales. El trabajo realizado por los historiadores de la ciencia sobre los objetos científicos y las prácticas de conocimiento (DASTON; GALISON, 2007), por los antropólogos de la cultura material sobre las cosas y los materiales (MILLER, 2005; INGOLD, 2012) y por los teóricos de la Teoría del Actor en Red sobre los objetos y las redes (LATOUR, 2005; LAW, 2009), me ayudó a repensar las cosas y los objetos no como signos que representan personas o ‘realidades’, o como seres totalmente definidos y estáticos, sino como ‘devenires’ nunca realizados por completo, y como participantes en paridad de condiciones en las redes de actores que conforman lo social. Estas teorías no se acomodan sin fricciones (por ejemplo, Miller, Ingold y Latour tienen profundas diferencias ontológicas sobre la simetría de los actores humanos y no humanos, sobre el rol de la significación, y sobre la consideración de las redes o mallas -networks o meshworks, en inglés- como configuración de

lo social), pero consideradas conjuntamente apuntan en una misma dirección, que nos conmina a prestarle atención a las “las especificidades, los contextos locales y la significación global” (LAWN; GROSVENOR, 2005, p. 10), los viajes, las transformaciones, las adaptaciones que se hacen a través de y en la cultura material.

Considerar que los objetos son participantes de la red social no implica animar lo inanimado, sino comprender a la historia humana como un “proceso continuo de objetificación” (INGOLD, 2012, p. 435). Este proceso no es secuencial, como cuando se cree que “primero estamos nosotros, y luego, como un espejo, los objetos”. Las cosas no son primero materiales y luego adquieren un sentido; más bien, “la materia constriñe el significado y viceversa” (DASTON, 2006, p. 17). La indagación histórica tiene que desplazarse desde las preguntas por el ser a las preguntas por el devenir, sin dar por sentado que sabe lo que son las cosas o las imágenes. La materialidad de los objetos juega un papel en la complejidad de las redes; no es un efecto sino que es co-constitutivo de su tejido. Por eso, si las vamos a considerar como fuentes, no tenemos que pensarlas como historias completas y acabadas; como dice Carolyn Steedman de los documentos, son “historias capturadas a mitad de camino: la mitad de las cosas, discontinuidades” (STEEDMAN, 2002, p. 45). Los objetos también están en movimiento, tienen una vida, una historia, que no es previa a los sentidos que se construyen sobre ellos.

Vuelvo al caso de los uniformes escolares. Como ya señalé, los leí, en primer lugar y por mi propia autobiografía,



como signos inequívocos del poder disciplinario y de una creciente mercantilización de la vida escolar. Pero si vuelvo a mirar los distintos discursos que los configuran, que son movilizados para sostenerlos y que los inscriben en la red de la escolarización, los uniformes emergen como mucho más que artefactos claros y totalmente delimitados: son ambivalentes, son inestables, y están atravesados no por una racionalidad única sino por múltiples estrategias y discursos, y tienen una cierta vida propia, como en los recuerdos y sentidos que evocan en sus rearticulaciones actuales –por ejemplo, en la discusión contemporánea sobre los uniformes en las escuelas públicas en Estados Unidos, aparecen las libertades individuales, el movimiento contra el consumismo de las marcas, la desarticulación de las pandillas y la violencia escolar, sentidos que no estaban presentes en la Revolución Francesa ni en los uniformes republicanos franceses o argentinos.

Mi propia historia con los uniformes escolares en la dictadura militar también conlleva algunas ambivalencias, más de las que inicialmente pude reconocer. Los uniformes desde la Revolución Francesa portaban sentidos vinculados al igualitarismo, a la apariencia republicana; y aunque sabía muy bien, desde mi experiencia escolar, que los maestros y los estudiantes hacían distinciones dependiendo de la calidad y costo o la limpieza del guardapolvo, también había experimentado al mismo tiempo una cierta suspensión de las diferencias, una especie de “como si” que ponía a las desigualdades entre paréntesis y que permitía que surgieran otras posibilidades en la interacción cotidiana (por ejemplo,

la destreza en el juego del patio, el humor, la calidez, más allá de las diferencias sociales). Los uniformes además también representaban un cierto alivio de la obligación de definir un vestuario para cada día, someterse a la crítica de los compañeros, diseñar un estilo personal original.<sup>176</sup> Los uniformes permitían una cierta suspensión o recreo de estos regímenes, y también permitían una superficie que habilitaba el tener símbolos comunes, una base común. Eran, y todavía son en el caso argentino, una manera de “volverse público” y de “ser público”, un acto político en sí mismo, cuestión sobre la que volveré más abajo.

Hay otra reflexión que surgió más tarde sobre las ambivalencias que estaban presentes en los uniformes escolares en la dictadura, y tiene que ver con la prohibición de los jeans. Pensando en la cualidad de los objetos, es interesante notar que el jean fue convertido por la dictadura en un símbolo de subversión del orden, revirtiendo su condición de ser una de las vestimentas más mercantilizadas del mundo global, “la ropa más ubicua del mundo y también, frecuentemente, la más personal” (MILLER; WOODWARD, 2007). Una vez más, pensar históricamente con y a través de los objetos permite entenderlos como cosas que no están fijadas ni auto-contenidas. Los objetos tienen un modo de devenir que está vinculado a los flujos y movimientos que los convierten en lo que son (INGOLD, 2012, p. 431).

¿Qué hay de las imágenes en esta trayectoria de

---

<sup>176</sup> Esta presión por la original se ha vuelto cada vez más demandante en el régimen visual y cultural actual que coloca a la autenticidad – cuidadosamente planificada - y la originalidad por sobre otros rasgos o valores (GROYS, 2010).

investigación? Si tuve poca reflexión sobre la especificidad de los objetos, menos aún la tuve sobre las características de las imágenes. Usé fotografías como evidencia de la presencia o ausencia de los guardapolvos en las escuelas, y también como registro de los distintos estilos o diseños en las distintas geografías. La foto era una fuente transparente que testimoniaba la existencia del referente.

Al respecto, mi encuentro con los estudios visuales me permitió aproximarme a las imágenes de otras maneras. Un primer elemento fue retomar la diferencia que establece W. T. J. Mitchell, una de las figuras más importantes del giro visual o pictórico, entre “image” – cualquier representación visual, incluyendo los actos de la imaginación – y “picture” – que tiene una cualidad material (MITCHELL, 1994). En español no existe esta distinción, pero es importante reconocer que las imágenes-picture operan como objetos materiales y que son artefactos que tienen una vida material. Como objetos, no pueden ser considerados como externos o sucesores de los sentidos, sino como signos icónicos interconectados que están entramados en la producción del espacio, de los saberes y de las subjetividades. Son objetos con una cualidad icónica, con un lenguaje particular y también una historia particular que nos vincula de maneras específicas con ellos. Sigo a Mitchell cuando dice que

una concepción dialéctica de la cultura visual no puede contentarse con una definición de su objeto como la construcción social del campo visual, sino que debe insistir en explorar el reverso quíasmico de esta posición, la construcción visual del campo social. (MITCHELL, 2002, p. 171).

En el caso de los uniformes, esto implica considerar no sólo cómo han sido proyectados como imágenes-pictures particulares sino cómo han sido producidos visualmente, a través de que “visualidades, dispositivos, instituciones, discursos, cuerpos, figuralidades” (MITCHELL, 1994, p. 16).

Este eje de análisis no era visible para mí cuando estudié los uniformes: no era consciente de la medida en que el propio archivo, sus límites pero también sus materiales, determinaban lo que podía ser visto e interpretado. Tomé a las imágenes de los guardapolvos como datos, intrigada por la falta de contextos o de palabras que acompañaban muchas de las imágenes del archivo sobre los cuerpos infantiles, un archivo caótico, disperso y desorganizado en su mayor parte. Pensaba que si completaba la información faltante, tendría la totalidad de los sentidos que podía obtener de una imagen. No tenía en cuenta que el privilegio de la promesa mimética, representacional de la fotografía para retratar la realidad objetiva, mecánicamente (como la describen BERGER, 1995; DASTON; GALISON, 2007), era parte de lo que debía cuestionar. En mi aproximación algo ingenua al archivo visual, Las imágenes estaban ahí, listas y completas, esperando una interpretación; no percibía que era importante entender que habían sido producidas y preservadas dentro de ciertas estrategias de representación, tecnologías y dispositivos de la visibilidad, y que historizar esas estrategias y tecnologías era también importante para la historia de los uniformes escolares.

Aunque sí me detuve en la consideración del estilo, la textura y el color de los uniformes, no creo haberle dado suficiente entidad a que los uniformes tenían una cualidad visual en sí mismos, y a su participación en la producción de ciertas visualidades escolares. Considerados desde lo que aportan los estudios visuales, puede decirse que los uniformes vuelven visibles la disciplina, el pudor y el decoro como tecnologías del cuerpo. Por ejemplo, la blancura de los guardapolvos argentinos los convertía en una superficie ideal para realizar una inspección masiva y rápida de un gran número de cuerpos infantiles. Los uniformes estaban en línea con el tipo de visibilidad requerido por el poder disciplinario: oscuro en la cúspide, más evidente en la base. Pero también volvían visibles otros procesos pedagógicos, como lo subraya Jan Nespore (2006), y fueron parte de las muchas maneras en que la escuela se produjo, también, como un espacio visual, de una estética de la “lavabilidad” y de la higiene, de una visualidad “limpia” y homogénea (DUSSEL, 2001). Su visibilidad los conecta con la producción de un sujeto político, tema ya mencionado anteriormente. Como dice el filósofo Etienne Tassin, retomando a Hannah Arendt, “no hay política sino de la apariencia, y ésta es su nobleza [...] La política siempre está del lado de aquello que se presenta” (TASSIN, *apud* DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 24).<sup>177</sup> Se mencionó anteriormente que los guardapolvos, todavía hoy, constituyen una especie de “primer carnet de ciudadanía”: que ese carnet tome la forma que toma no es indiferente para pensar en el contenido de esa presentación política en sociedad.

<sup>177</sup> Traducción propia del original en francés: “Il n’y a de politique que d’apparence, là est sa noblesse. ...la politique est toujours du côté de ce qui se présente [...]”.

Por otra parte, la consideración del carácter material de la imagen también permite revisar el corpus de imágenes que constituí en mi investigación. Por ejemplo, las colecciones de fotos de los álbumes escolares que fui encontrando en mi trabajo de archivo pueden ser comparadas con el trabajo de Ian Grosvenor sobre los álbumes ingleses.

En su existencia material, [una fotografía] acumula y junta distintos sentidos cuando entra en relación con nuevos contextos y audiencias. En consecuencia, necesitamos ‘examinar la vida de una imagen’ (o como la llama Elizabeth Edwards, la biografía social de una imagen) para considerar su circulación y su valor ‘en tanto se mueve en el espacio y el tiempo de un contexto al otro’. (GROSVENOR, 2010, p. 155).

El trabajo de Grosvenor analiza las condiciones de producción y circulación de las fotografías en los álbumes escolares, y le presta atención a los estilos y géneros de las fotos, sus usos y “vida social” cuando pasan de la vida cotidiana al álbum y de allí a un investigador actual. ¿Por qué los fotógrafos elegían ciertas fotos y no otras? ¿Por qué las familias preservaron algunos años y no otros? No se trata de “desconfiar” de las imágenes sino de comprenderlas como objetos complejos que siguen acumulando sentidos en su uso y circulación. Grosvenor nos recuerda que la legibilidad de las imágenes siempre es problemática, y retoma la pregunta de por qué cierta imagen ha sobrevivido para alcanzar este presente que es nuestra investigación histórica. Cuestionar la evidencia visual significa también replantearse cómo y cuándo, en qué régimen de lo visible, una imagen particular llega a ser considerada como una fuente. Las imágenes,

entonces, no son transparentes sino que son fuentes opacas, que no resuelven todos los enigmas sino que plantean nuevos problemas a los investigadores (GROSVENOR; LAWN, 2005, p. 107). Eso no significa abogar por la oscuridad o el relativismo metodológico, sino que implica estar atentos a la especificidad de las fuentes visuales y materiales, y desarrollar un nuevo aparato crítico y una nueva cautela epistemológica en relación a sus usos.

Mi último comentario sobre cómo el giro visual ayuda a repensar los trabajos sobre los objetos y las imágenes tiene que ver con la reconsideración de la temporalidad de las fuentes. Una manera de despachar este problema es creer que la datación y el contexto de la foto contienen todo lo que se puede o se debe considerar sobre su carácter temporal, lo que ha sido un supuesto fuerte del historicismo. Pero, como dice Didi-Huberman, toda imagen es un objeto “temporalmente impuro, complejo, sobredeterminado” (DIDI-HUBERMAN, 2006, p. 26), que se inscribe en una historia visual que no puede reducirse a su contexto inmediato. Aquí también es relevante retomar lo que aporta la teoría del actor en red (LATOUR, 2005): uno nunca sabe dónde empieza y termina la red, sino que debe convertir este problema en una pregunta empírica y rastrear las asociaciones a través de sus conectores y canales de circulación y traducción. Como el contexto no se reduce a una localidad o un territorio inmediato, ni a una temporalidad homogénea (porque tiene huellas de otros tiempos y también engloba ritmos distintos), porta un sentido de anacronismo que es inquietante para buena

parte de la historiografía, que lo considera el peor pecado de la historia académica.

Pero, como dice Didi-Huberman, quizás haya que reabrir el juicio contra el anacronismo; para este historiador del arte, el “anacronismo” es un modo de nombrar la exuberancia y la complejidad de las imágenes, y de hacerle justicia a su heterogeneidad (DIDI-HUBERMAN, 2006, p. 18). Algunas imágenes pueden ser más sencillas y otras más complejas, pero las que persisten conllevan el juego rítmico de la aceleración del tiempo y de las islas de inmovilidad de la historia; en resumen, las que persisten son las que dejan perplejo al espectador porque tienen una capacidad de ir más allá de cualquier visión estática de la temporalidad (DIDI-HUBERMAN, 2006, p. 42-46).<sup>178</sup>

Esta perspectiva sobre la heterogeneidad de la temporalidad, que recoge el guante lanzado por el anacronismo, permite visitar de nuevo las continuidades y discontinuidades de las políticas escolares sobre los uniformes, que en su momento me plantearon dudas e inquietudes. Si uno piensa a las imágenes y los objetos como temporalmente impuros, entonces ¿cuál es la temporalidad de las políticas sobre la presencia de ciertos objetos o de cierta visualidad en las escuelas? Los guardapolvos blancos, ¿tienen una temporalidad propia, un cierto anacronismo, como otras

---

178 Dice Didi-Huberman, 2006, p. 42: “Es probable que no haya historia interesante excepto en el montaje, el juego rítmico, la contradanza de las cronologías y los anacronismos”. Trae la metáfora del síntoma como aquel signo heterogéneo, que nos deja perplejos, que está fuera de lugar: “un síntoma jamás sobreviene en el momento correcto, aparece siempre a destiempo, como una vieja enfermedad que vuelve a importunar nuestro presente. [...] interrumpe [...] el curso de la historia cronológica.” (idem, p. 44).



tecnologías y dispositivos como los pizarrones negros, los libros de ejercicios, la arquitectura escolar centenaria o el mobiliario del aula? ¿Cómo es esa “impura temporalidad” de los uniformes, que yuxtapone distintos tiempos: el personal, el político, el tecnológico, el pedagógico? ¿Cómo operan estos tiempos en coyunturas particulares? ¿Qué “juegos rítmicos” tienen las imágenes de los uniformes que llegan hasta nosotros?

En relación con la temporalidad, me parece necesario discutir la reducción historicista de las imágenes y los objetos a superficies planas y vacías donde se inscribe “el pasado” (concebido también como tiempo singular). No hay una relación simple y directa entre una fecha particular y una imagen o un objeto. Por supuesto, la buena práctica historiográfica implica datar la imagen y el objeto, y obtener y registrar tanta información como sea posible sobre su “biografía social”. Pero esto no debería hacerle creer al investigador o investigadora que allí se termina su trabajo: éste continúa en la reflexión de cuán anacrónica o eucrónica es una imagen o un objeto en relación a un cierto régimen visual y material, es decir, en su puesta en una serie más amplia de prácticas, saberes y objetos; en el análisis de las tradiciones visuales y textuales que están a la base de producción, y de los materiales y el diseño que se movilizan en la producción de un objeto; en las limitaciones técnicas y culturales por las que están definidos; en la reflexión sobre los discursos que nos permiten interpretar de una u otra manera lo que vemos o percibimos en una imagen o en un objeto. Retomando la idea de Mitchell antes mencionada,

la problematización de los archivos materiales y visuales no implica solamente entender cómo han sido construidos socialmente (sus lagunas, sus ‘intereses’ o sesgos), sino cómo ellos han, de hecho, producido lo social, cómo han contribuido a crear un régimen de lo visible y lo sensible, cómo han participado en darle una cierta forma a lo que hoy consideramos es la realidad de la escuela.

Como comentario final sobre la trayectoria que he rastreado en este texto, quiero señalar que la intención fue ubicarme en un campo cambiante de saberes y prácticas sobre la historia de la educación que produce conocimiento en un ir y venir desde el archivo a las lecturas teóricas e historiográficas. Este posicionamiento tiene que ver con una suerte de lectura implicada que no quiere repetir los peligros del “individualismo desbordado” de los tiempos actuales, sino que considera que la afectividad y la memoria son parte del conocimiento que se produce en la investigación, y que, en tanto investigadores, portamos una historia, afectividades, perspectivas, que informan nuestra forma de ver el mundo. No considero a esta implicación solamente, ni principalmente, como un acto psicológico inmanente; al contrario, creo que hay verla como una posición de saber, como una práctica de ver y pensar, ya sea con o a través de las palabras, los objetos o las imágenes, que ha sido producida históricamente. No se trata de seguir la última moda o el último giro disponible, sino de intentar pensar en qué medida las nuevas lecturas y perspectivas dialogan con y sobre nuestras investigaciones. También es un modo de dar cuenta que nuestro propio hacer es un hacer material, práctico, que trabaja sobre registros

(textos, objetos, imágenes) que nos preceden en el mundo, y que nos ayuda a proyectar y crear nuevas formas para nuestra práctica como investigadores.

## Referencias

ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BERGER, John. Ap.arances. In.: *Another way of telling*. BERGER, John; MOHR, Jean. New York: Vintage Books. 1995, p. 81-129.

BEVERLEY, John. The Real Thing. In.: GUGELBERG, Georg (ed.), *The Real Thing. Testimonial Discourse and Latin America*. Duke University Press: Durham & London, 1996, p. 266-286.

CORRIGAN, Phil. The Making of the Boy: Meditations on what Grammar School did with, to, and for my body, *Journal of Education*, 170 (3): 1988, p. 142-161.

DASTON, Lorraine. *Things That Talk*. Object Lessons from Art and Science. New York: Zone Books, 2006.

DASTON, Lorraine; GALISON, Peter. *Objectivity*. New York: Zone Books, 2007.

DAVIDSON, Alexander. *Blazers, Badgers and Boaters*. A pictorial history of the school uniform. Horndean, UK: Scope Books, 1980.

DE CERTEAU, Michel. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, CA & London: University of California Press, 1984.

DE DIEGO, Estrella. *No soy yo. Autobiografía, performance y los nuevos espectadores*. Madrid: Siruela, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Peuples exposés, peuples figurants*. L'oeil de l'histoire. 4. Paris: Les Éditions de Minuit, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *L'image brûle*. In.: *Penser par les images*. vol. colectivo de Laurent ZIMMERMANN, Georges Didi-Huberman et al. Nantes: Editions Cécile Defaut, 2005 , p. 11-52.

DUSSEL, Inés. *The visual turn in the history of education: Four comments for a historiographical discussion*. En T. S. Popkewitz (ed.). *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave MacMillan, 2013, p. 29-49.

DUSSEL, Inés. *The shaping of a citizenship with style: A history of uniforms and vestimentary codes in Argentinean public schools*. En.: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford, UK: Symposium Books, 2005, p. 97-124.

DUSSEL, Inés. *School uniforms and the disciplining of appearances: Towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems*. En.: POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry; PEREYRA, Miguel (ed.). *Cultural History and Critical Studies of Education: Dissenting Essays*. New York: Routledge, 2001, p. 207-241.

FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*, New York: Vintage Books, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Genealogy, History*. In.: *The Essential Foucault. Selections from The Essential Works of Foucault, 1954-1984*. ed. RABINOW, Paul and ROSE, Nikolas.,

New York: The New Press, 1981, p. 351-369.

GROSVENOR, Ian. The school album: Images, insights, and inequalities. *Educació i Història. Revista d'Historia de l'Educació*, 15, Ene-Junio, 2010, p. 149-164.

GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin. Portraying the School: Silence in the Photographic Archive. In.: MIETZNER, Ulrike; MYERS, Kevin; PEIM, Nick (ed.). *Visual History. Images of Education*. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2005, p. 85-107.

GROFF, G. La salud del niño. El cuidado de la ropa. *El Monitor de la Educación Común*, Junio 1902, 1902, p. 960-963.

GROSZ, Elizabeth. *Space, Time and Perversion*. Essays on the Politics of Bodies. New York & London: Routledge, 1995.

GROYS, Boris. *Going Public*. Berlin: Sternberg Press, 2010.

GRUMET, Madeleine. Restaging the Civic Ceremonies of Schooling. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 19(1), 1997, p. 39-54.

HUNT, Alan. *Governing Morals*. A Social History of Moral Regulation. Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press, 1999.

HUYSEN, Andreas. *Present Pasts: Urban Palimpsests and the Politics of Memory*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2003.

INGOLD, Tim. Toward an Ecology of Materials. *Annual Review of Anthropology*, 41, 2012, p. 427-442.

KOHAN, Martín. *Ciencias Morales*. Buenos Aires: Alfaguara, 2007.

LATOUR, Bruno. *Reensamblar lo social*. Una introducción a la teoría del actor en red. Buenos Aires: Manantial, 2005.

LATOURE, Bruno. *The Pasteurization of France* (A. Sheridan & J. Law, Trans.). Cambridge, MA & London: Harvard University Press, 1988.

LAW, John. Actor Network Theory and Material Semiotics. In.: B. S. Turner (ed.). *The New Blackwell Companion to Social Theory*. London: Blackwell, 2009, p. 141-158.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. Introduction: The Materiality of Schooling. In: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (ed.). *Materialities of schooling. Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford, UK: Symposium Books, 2005, p. 1-15.

MARIÑO, Marcelo; PINEAU, Pablo. *El principio del fin*. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires: Editorial Colihue, 2006.

MILLER, Daniel (ed.). *Materiality*. Durham & London: Duke University Press, 2005.

MILLER, Daniel; WOODWARD, Sophie. A Manifesto for a Study of Denim, *Social Anthropology*, 15, 2007, p. 335-35.

MITCHELL, W. Thomas J. *Picture Theory: Essays on Visual and Verbal Representation*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1994.

MITCHELL, W. Thomas J. Showing Seeing. *Journal of Visual Culture* 1 (2): 2002, 165-181.

NESPOR, Jan. *Technology and the Politics of Instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

PEISS, Kathy. *Hope in a Jar. The Making of America's Beauty Culture*. New York: Henry Holt and Co., 1998.

PERROT, Philip. *Fashioning the Bourgeoisie*. A History of Clothing in the Nineteenth Century (R. Bienvenu, Traductor). Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.

PERROT, Philip. La richesse cachée: Pour une généalogie de l'austerité des ap.rences. *Communications* (46), 1987, p. 157-179.

ROCHE, Daniel. *The Culture of Clothing. Dress and Fashion in the Ancien Regime* (J. Birrell, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

ROELSTRAETE, Dieter. After the Historiographic Turn: Current Finding, *E-Flux* #6, 5, 2009, available at [http://www.e-flux.com/journal/after-the-historiographic-turn-current-findings/#\\_ftn9](http://www.e-flux.com/journal/after-the-historiographic-turn-current-findings/#_ftn9). Last accessed Dec 3, 2014.

ROSE, Nikolas. *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge, UK & New York: Cambridge University Press, 1999.

STEEDMAN, Carolyn Kay. *Dust. The Archive and Cultural History*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2002.

SYMES, Colin; MEADMORE, Daphne. Force of Habit: The school uniform as a body of knowledge. In: McWILLIAM, Erica; TAYLOR, Peter (ed.), *Pedagogy, Technology, and the Body*. New York: Peter Lang, 1996, p. 171-191.

SYNOTT, John; SYMES, Colin. The Genealogy of the School: An iconography of badges and mottoes. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 1995, p. 139-153.

TRINH T. MINH-HA. Introduction: She, The Inap.opriate/d Other. *Discourse* 8, 1987, p. 3-9.

VALVERDE, Mariana. (1989). The Love of Finery: Fashion and the Fallen Woman in Nineteenth-Century Social Discourse. *Victorian Studies*, 32(2), p. 169-188.

VIDAL, Diana Gonçalves; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Revista*

*Linhas*, 11(2), p. 29-45. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2127/1629>, 2010.

VIGARELLO, Georges. *Concepts of Cleanliness. Changing Attitudes in France since the Middle Ages*, Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme, 1988.



# A materialidade dinâmica da educação escolar: professores, tecnologias, rotinas e trabalho<sup>179 180</sup>

**Martin Lawn**

## **Introdução**

Há alguns anos, quando estudava um prédio escolar vitoriano<sup>181</sup>, perguntei ao guia, um professor com muitos anos de experiência na escola, em que lugar o epidiascópio<sup>182</sup> havia sido guardado. Acredito que esta é uma pergunta muito útil para atingir o interior da vida escolar, adentrar

179 Nota do autor: Vários dos estudos realizados sobre a história da cultura material dos quais participei foram em parceria com o professor Ian Grosvenor (da Universidade de Birmingham), e eu recorri a alguns estudos que produzimos juntos. Tradução de Gustavo Rugoni de Sousa (Doutorando do PPGE / UDESC) e de Laila Caroline Pereira (Graduanda de Pedagogia da UDESC) ambos vinculados ao Projeto de Pesquisa “Objetos em Viagem: Discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)” (CNPq / UDESC / FAPESC / CAPES). Revisão de Fernando Coelho (Doutorando em linguística no PPGLg - UFSC).

180 Nota do autor: Vários dos estudos realizados sobre a história da cultura material dos quais participei foram em parceria com o professor Ian Grosvenor (da Universidade de Birmingham), e eu recorri a alguns estudos que produzimos juntos. Tradução de Gustavo Rugoni de Sousa (Doutorando do PPGE / UDESC) e de Laila Caroline Pereira (Graduanda de Pedagogia da UDESC) ambos vinculados ao Projeto de Pesquisa “Objetos em Viagem: Discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)” (CNPq / UDESC / FAPESC / CAPES). Revisão de Fernando Coelho (Doutorando em linguística no PPGLg - UFSC).

181 Os edifícios vitorianos se caracterizam pela presença frequente de torres, pináculos e arcos em suas fachadas exteriores. Os materiais mais utilizados para a sua construção eram pedras pesadas, tijolos e barro. Nota dos tradutores.

182 Trata-se de um aparelho de ensino utilizado para realizar projeções de imagens a partir de objetos opacos e transparências (MICHAELIS, 2016, não paginado). Nota dos tradutores.

seus cantos escuros e seu passado, lançando luz ao uso continuado de tecnologias antigas. Nesse caso, a pergunta levou à descoberta de uma sala no sótão, totalmente fora de uso, com seus lampiões a gás e janelas góticas intactas. Muitos na escola, incluindo o diretor, não conheciam essa sala, pois para alcançá-la era preciso acessar uma escada no banheiro dos meninos e, em seguida, passar por um alçapão. Na sala, lado a lado, ordenadamente colocados, estavam uma série de tecnologias educacionais ultrapassadas (rádio, alto-falantes, máquina de leitura, máquina de impressão etc.). A sala era um mausoléu para práticas do passado e de máquinas obsoletas. Outra questão surgiu: quais as razões para sua conservação e proteção em uma sala inacessível? Essa acabou por se tornar uma questão mais complexa sobre cultura material escolar, o seu aparecimento por meio de escambo, empréstimo e patrocínio, e a incapacidade dos professores de se desfazer desse tipo de material (LAWN; GROSVENOR, 2001).

Embora os sistemas educacionais se desenvolvam em diferentes velocidades ao redor do mundo, as bases desses sistemas escolares não dependem tanto da legislação e da regulamentação como por vezes supomos, mas das suas tecnologias simples, da ligação em conjunto de objetos e rotinas e da produção econômica dos produtos manufaturados para as escolas. Olhando para as escolas e para as salas de aula como mundos humano-maquínicos<sup>183</sup>, a história das questões educacionais pode ser colocada a partir de novas conjunções, por exemplo: a “feminização”

183 No original *human-machine worlds*. Nota dos tradutores.

da função de professor teve como resultado uma mudança nas ferramentas (e em suas rotinas) nas escolas? Novas áreas pedagógicas de atuação masculina surgiram? Podemos nos concentrar em objetos “menores” ou independentes, tais como o lápis, o papel barato, a impressão a cores ou os testes de inteligência como ferramentas da educação escolar. No entanto, os objetos também chegam às escolas como salvadores e partem como dispensáveis, mudando suas biografias, chegam como objetos cruciais para a inovação, se tornando objetos mal utilizados ou reutilizados em novos contextos e, finalmente, acabando por se tornar objetos obsoletos ou sem uso.

Assim como este tipo de avanço e distinção ocorreu em outras áreas, prestar atenção nas tecnologias dentro e em torno da sala de aula pode nos revelar muito mais sobre esse assunto. Por ser um historiador da Educação, mas com interesse na Sociologia da Educação, comecei a perceber muito tarde que estava tratando a sala de aula e a escola como pano de fundo para eventos ou mudanças-chave, e não como algo “significativo” em si mesmo. O mesmo não acontecia quando eu estudava fábricas e escritórios. No início dos anos 1980, eu escrevi um ensaio em parceria, denominado o “*Educational Worker*”, com foco nas tecnologias de ensino e na relação dessas tecnologias com os professores, usando a tese de Braverman (1974) de que a tecnologia é usada para direcionar o trabalhador, controlá-lo e baratear o custo de produção (LAWN; OZGA, 1981). O trabalhador e a máquina são vistos como uma poderosa combinação que não foi, ainda, desenvolvida como relevante ou útil na análise do ato de

ensinar (e não muito foi adicionado desde então). A imagem não parecia corresponder à ideia de um professor em sala de aula; um professor que encarnava a educação parecia não dispor de ferramentas sofisticadas e estar sempre no controle do ritmo e da modalidade da sala aula.

Malcon Seabourne, um especialista em edifícios escolares na Inglaterra, inicia um de seus livros afirmando que os professores são muito mais influenciados pelo ambiente físico do que imaginam: “o professor disse ‘que em sua experiência o prédio criou o método de ensino’” (SEABOURNE, 1971, p. 1). Ao chamar a atenção para a materialidade da educação escolar, ou seja, para a maneira como damos sentido aos objetos, como eles são utilizados e como esses objetos estão interligados por meio de redes ativas heterogêneas, nas quais pessoas, objetos e rotinas estão intimamente conectados, podemos criar um rico relato histórico de como as escolas funcionam. A materialidade da educação escolar envolve um sistema de produção, que já foi regional e artesanal e, atualmente, é produzido por um nicho ou em massa. Objetos escolares são menos exclusivos das escolas do que anteriormente e têm em comum outros locais de consumo, como escritórios, casas e o comércio em geral.

## **Cultura Material da Educação Escolar**

Embora a escola seja onipresente e uma experiência comum para muitas pessoas, é importante que o pesquisador trate o ambiente material como um produto social (e não

como algo natural). Dentro de sua sociabilidade, o material flui. Para reconhecer o poder e a influência dos objetos materiais, temos que ter sempre em mente que: os objetos são culturalmente moldados e produzidos; os objetos são agentes trabalhando entre pessoas e estendendo seu campo de ação; e os objetos são construídos e moldados para se encaixarem nas rotinas cotidianas. Para trabalhar para nós, temos que depender deles e eles devem ser significativos: quanto mais são necessários para nós, maior é o choque quando se quebram ou desaparecem.

As salas de aula e as escolas acumulam objetos ao longo do tempo, e os professores vinculam esses objetos às suas rotinas; e, em uma economia escolar em que os objetos são fornecidos de forma intermitente, comprados privadamente ou têm o tempo de vida estendido, esses objetos continuam a ser usados em uma cultura de trabalho “particular”, em paralelo à cultura de outros professores. Objetos necessários ao trabalho de um professor podem não ser essenciais para outro: os objetos não são inevitavelmente transferíveis, eles podem não ter um valor de troca entre os professores. Assim, objetos simples, tais como lápis, giz e tomadas, podem ser observados no trabalho e como eles se tornam presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Alguns objetos essenciais são mais difíceis de perceber, as lâmpadas, chaves, janelas e paredes podem não parecer parte do processo de ensino, mas são cruciais para as operações em sala de aula. Importantes objetos são inseridos nas salas de aula como parte da escola ou a partir de uma política regional de compra ou uma mudança nas políticas

pedagógicas, mas podem permanecer fora dos processos da sala de aula, ficando à parte, sem ser integrados à rotina. O valor dos objetos materiais é decidido a partir do seu valor de uso, permitindo à sala de aula estar sob controle humano por meio da interação dos objetos com os professores e seus alunos. As coisas são conectadas em um sistema (DANT, 1999, p. 125).

A cultura material na educação aparece como artefato dentro de sistemas e também como discurso. Por exemplo, as barras de Cuisenaire<sup>184</sup> são simplesmente peças de madeira marcadas, mas é o discurso que as cerca, organiza o seu uso e as coloca como uma importante “ferramenta de aprendizagem da matemática”. Para os historiadores, constitui um problema o fato de que um objeto do passado seja visto sem contexto e, assim, o discurso já não está ativo e não o rodeia. Uma mesa é uma mesa, e assim não seria um dispositivo para gerir o comportamento dos alunos e proporcionar uma aprendizagem eficaz. Mesmo quando há uma inovação educacional contemporânea que organiza a sala de aula em torno de artefatos essenciais e suas rotinas pedagógicas, os historiadores da Educação parecem tímidos diante da presença ativa e, até mesmo, do papel dominante dos artefatos na sala de aula.

Em 1973, Daniel Bell diferenciou máquinas e tecnologias sociais:

A organização de um hospital ou de um sistema de comércio internacional é uma tecnologia social assim

---

184 São peças de madeira, com tamanho e cores diferentes, normalmente utilizadas para o ensino de matemática. Nota dos tradutores.

como o automóvel ou uma ferramenta numericamente controlada é uma máquina tecnológica (BELL, 1973, p. 29).<sup>185</sup>

O aspecto-chave da tecnologia dentro de um mundo ativo e conflituoso nos campos de estudo do trabalho e da tecnologia é a sua relação com o social, ou seja, com elementos humanos e os não humanos. Frequentemente o aspecto não humano é visto como material e técnico e o elemento humano é visto como transitório e circunstancial. Contudo, essa divisão é difícil de manter. Em uma tentativa de esclarecer esse problema, Winner (1978) criou as seguintes distinções: ferramentas inanimadas e físicas deviam ser chamadas de aparelhos; habilidades e procedimentos aplicados para usar as ferramentas seriam chamados de técnicas; os vínculos sociais, combinando aparelhos e técnicas, são a organização; e as redes são organizações espacialmente ativas. Essa explicação poderia ser de grande ajuda aos historiadores, pois lhes permite conectar o artefato e a habilidade em uso e para a organização da sala de aula, reconhecendo que esses três elementos são essenciais para a análise da sala de aula e a rede estende o campo de análise à escola e seu serviço. Ao mesmo tempo, o artefato é reconhecido como sendo “ativado” dentro de um conjunto de relações organizacionais, sociais e culturais, sem as quais ele tem pouco valor de uso. Isto é reconhecer que os usuários também são moldados pelo artefato, que pode ter sido projetado para produzir determinados conjuntos de ações. Eles são configurados

---

185 No original: “*The organization of a hospital or an international trade system is a social technology as the automobile or a numerically-controlled tool is a machine technology*” (BELL, 1973, p. 29).

como usuários; eles não são independentemente ativos em relação aos artefatos.

Nesse artigo, cultura material em educação e tecnologia são empregadas de maneira similar, ou seja, como uma ferramenta ou artefato, sistema ou conjuntos organizados de processos, que contêm ferramentas e o conhecimento sobre o uso das ferramentas. Uma tecnologia baseada em máquina pode ser parte de uma tecnologia social mais ampla, ou ainda, um conjunto de princípios socialmente construídos, procedimentos e processos, criados para funcionar com efetividade, organizar ferramentas e concretizar seus propósitos. Para entender a sala de aula se faz necessário compreendê-la como hardware e software; ou seja, é preciso perceber a estrutura material (espaços, paredes, móveis, ferramentas), os procedimentos de trabalho e uma série de ideias e sistemas de conhecimento. A sala de aula é a integração entre artefatos, regras e professores. Dentro do campo da Sociologia da tecnologia, o artefato é visto como ativo; podendo ser considerado um agente em uma rede da qual faz parte. Os significados da educação escolar são constituídos por uma rede de agentes (computadores, monitores, mesas, professores, auxiliares, regras etc.) que compõem a sala de aula, a qual é uma tecnologia social em que os elementos não podem ser facilmente separados, mesmo que nós tenhamos a tendência em pensar a sala de aula como um espaço onde os professores operam livremente.

Uma análise mais aprofundada levanta questões sobre a tecnologia como uma influência, independente



de interpretação humana, ou seja, o poder da tecnologia e sua capacidade são atribuições humanas. Nesse sentido, a tecnologia é uma construção social e não existe independentemente do seunexo social. Ela é formatada pelo social. Isto pressupõe uma relação entre a tecnologia e as pessoas em que todos são igualmente atores, unidos em uma rede criada para resolver um problema novo que tem de ser constantemente mantida.

A tecnologia pode ser vista como um poderoso discurso que constrói uma realidade a partir da maneira como ela representa o mundo e no modo de como produz racionalidades particulares e dominantes, bem como regras da razão. Criar particularidades no ensino, ao utilizar a tecnologia como um discurso e uma estratégia, é um importante meio de governar a educação. A tecnologia, como discurso, conecta a reforma, a organização e a ordem na sala de aula e, de acordo com a escala e o escopo do discurso, pode focar tanto no *design* total do sistema, quanto em pequenos procedimentos da sala de aula. A tecnologia tem a capacidade de organizar-se em torno de uma nova concepção de sociedade, de sua juventude e de seu futuro, ou, de uma forma mais material, unindo aprendizagens, comportamentos e artefatos inteligentes em uma visão dominante da realidade no ensino. Em uma nova reviravolta na tecnologia, o caráter, a identidade e o imaginário simbólico dos professores têm vindo a ser reconhecidos, dentro dos discursos da educação, como tecnologias-chave e não mais qualidades particulares. Nessa versão da tecnologia, a impressão mais importante é a de que ela é um meio de governar os professores por meio

de ações prescritas, possibilidades e direções formatadas, especialmente por tecnologias do eu, uma nova versão da tecnologia material.

Deve-se reconhecer a importância das contribuições do *design* dos edifícios, das rotinas pedagógicas, dos livros didáticos e manuais. No entanto os dispositivos de sala de aula têm feito das escolas locais de consumo de bens comerciais. Ao mesmo tempo, as novas pressões por desempenho e produtividade das escolas fazem com que o sistema se intensifique, em que atores, agentes e objetos têm de ser altamente integrados, e os dados e sistemas de vigilância são colocados nas salas de aula e no trabalho dos professores.

## **Métodos**

Embora uma abordagem historiográfica e metodológica tenha sido desenvolvida, essa começou com o uso de imagens da escolarização e depois continuou utilizando artefatos (a escola como um local de trabalho de campo, planos arquitetônicos, lojas de tecnologia, coleções de imagens da escola, brochuras escolares etc.). Iniciando um estudo de caso de uma escola por meio de fotografias das suas paredes, portas, janelas, escadas, quartos, mobiliário e espaços ao ar livre, o local da escola pode ser visto como um novo texto, como uma fonte de informação sobre a educação que vinha sendo negligenciada. Inicialmente, nós descrevemos esse procedimento como “micro-histórias da cultura material escolar”. Foi a ausência de tecnologias, ordens e relações de

trabalho que criaram a curiosidade acerca do passado das escolas e salas de aula.

Em uma série anterior de seminários, vinculados à publicação de “*Silences and Imagens*” (1998), as ideias do diretor do Schools Museum sobre imagens e objetos nos levaram ao trabalho de Schlereth (1992) e à necessidade de continuar a usar ideias e práticas de disciplinas relacionadas. Ao trabalhar história cultural, Schlereth centra-se nos significados e nos produtos simbólicos de pensamento e ação. A percepção dos artefatos como a forma material de ideias e como um canal de significados é mais comum em uma definição da cultura material cunhada por historiadores, antropólogos e colecionadores de museus<sup>186</sup>. O tema é definido primeiro por seu foco na evidência material para depois se mover em direção à cultura. O valor de uma abordagem interdisciplinar e da acumulação de *insights* a partir da teoria contemporânea em estudos culturais, geografia e sociologia da tecnologia permitiu a montagem de ideias e argumentos sobre objetos in loco, ligados à escola ou às rotinas da sala de aula, às inovações no ensino, do trabalho de escritório, dos registros de dados etc. Os museus têm sido importantes fontes da história dos objetos, tais como murais, cartilhas, mesas e lousas e seu fluxo transnacional para outros sistemas. Uma fonte interessante de ideias é a contemporânea sociologia do trabalho e da tecnologia, na qual o trabalho é visto como

186 Schlereth descreve, sob a denominação de “culturistas materiais” uma ampla gama de especialistas que têm interesse nas evidências materiais da cultura: arqueólogos históricos, antropólogos culturais, historiadores da tecnologia, geógrafos culturais, estudiosos da arte, da arquitetura e artes decorativas escolares, pesquisadores da vida popular, e historiadores culturais (1992, p. 17).

um senso comum de ordenação de tarefas, espaços e pessoas. Influenciada pela teoria foucaultiana, a teoria ator-rede (envolvendo objetos, relações, rotinas, espaços e histórias) trata pessoas como sendo “trabalhadas” tanto quanto “trabalhando”. Dessa forma, a tecnologia se move das sombras para um efeito, e até mesmo para uma posição relacional, conectando pessoas e objetos em uma série de afiliações e ações próximas. Ensinar pode ser visto como uma série de operações em rede, envolvendo objetos sem os quais o professor é incapaz de agir e que não têm nenhum efeito sem o professor operacionalizá-los, e até mesmo descartá-los.

O campo da sociologia da tecnologia foi e continua sendo uma fonte de pensamento sobre ferramentas e conhecimento, por exemplo, utilizando os escritos de Bijker et al. (1987), tecnologia pode significar objetos ou artefatos simples (uma cartilha de leitura, por exemplo), pode ser um processo (um processo de produção) e também pode significar o *know-how* ou o conhecimento tácito usado na criação da ferramenta ou no gerenciamento do processo. Em Educação, tende-se a usar principalmente no primeiro sentido e raramente no segundo ou terceiro sentido.

## **Histórias do Material Escolar**

Podemos explorar essas ideias focando, primeiramente, em uma ferramenta básica da educação escolar, o lápis. Lápis – tal como tesouras, cadernos, réguas, compassos, borrachas,

apontadores, livros, frascos de tinta e canetinhas<sup>187</sup> – são a própria essência do trabalho escolar, objetos que são postos em circulação constantemente e são comuns demais para mencionar. Os lápis existem como o núcleo do trabalho escolar, uma tecnologia-chave da reprodução e estão sendo substituídos lentamente por máquinas mais recentes. Lápis são consumidos em grandes quantidades por escolas e constituem igualmente itens que o orçamento escolar pode gerenciar. Tais tecnologias são essenciais para o desenho e a escrita, mas só se tornaram cruciais para o trabalho escolar na virada do século XX, quando seu custo de produção foi reduzido devido à fabricação estadunidense em grande escala. Um livro sobre ensino dado em classe, produzido em 1895 no Reino Unido, recomendava papel e lápis de grafite para os alunos aprenderem a escrever, embora tivessem preços mais elevados que ardósias e o lápis de ardósia. O argumento era em favor da disciplina, menos erros e mais qualidade – a escrita poderia ganhar em qualidade, embora perdesse um pouco em quantidade, por meio da substituição de papel por lousas de ardósia. O lápis, tal como o lápis de ardósia, foi empregado na “imitação” do trabalho do professor no quadro-negro, mas, posteriormente, isso permitiu a utilização de cadernos que seriam desenvolvidos e integrados às atividades do quadro-negro. A combinação do quadro-negro, do lápis e do caderno em um efetivo método de ensinar – especialmente no ensino da escrita – foi um “dispositivo” ou sistema de tecnologias relacionadas que, desde então, continuou de forma modificada.

187 No Brasil, a caneta hidrográfica colorida é mais conhecida como “canetinha”.  
Nota dos tradutores.

No entanto, os lápis não são tecnologias simples. Para conseguir atingir um ponto efetivo no papel, grandes dificuldades na produção tiveram que ser superadas. Tornar aquela “relativamente escassa, frágil e suja substância” em uma confiável, forte, reutilizável e barata ferramenta para as escolas levou os fabricantes à engenharia complexa, enfrentando problemas de matéria-prima e *marketing*. Por volta de 1910, mais de vinte milhões de lápis eram vendidos nos EUA todo ano, em sua maioria para crianças em idade escolar. A infraestrutura escolar – como os engenheiros diriam – permitiu que isto funcionasse, incluindo papel, lápis, apontadores, borrachas e mesas de superfície lisa. Atingindo um bom *design*, combinado com uma infraestrutura efetiva, o lápis tinha se tornado uma tecnologia, que passou quase invisível apesar de seu uso comum.

Como o trabalho passou a ser tema da nova disciplina na fábrica, o objeto das relações entre homens e máquinas, a relação entre os aspectos materiais da tecnologia e seus usos se tornou importante (STEVENS, 1995). Ele argumenta que a alfabetização técnica, uma nova habilidade, tornou-se necessária, nas quais às habilidades de ler, escrever e aritmética, somou-se a “representação gráfica do espaço”. A importância da observação, do desenho e de objetos tridimensionais foi ponte para os problemas da inovação mecânica, um mundo prático que o mundo excessivamente verbal da escolaridade evitou (STEVENS, 1995, p. 3-41). Os modelos foram os artefatos-chave para traduzir o mundo prático e o mundo abstrato conjuntamente, tão necessário para a melhoria da produção e da mão de obra especializada:

No nível elementar de instrução foram a habilidade do desenho e a destreza manual necessária para a construção de modelos que receberam mais atenção. O desenho como uma habilidade era visto simplesmente como uma forma de escrita diferente. Além disso, adequou-se muito bem ao surgimento “do método pestalozziano de ensino”<sup>188</sup>. (STEVENS, 1995, p. 49).

A ascensão de aparelhos e a nova comercialização de produtos para a sala de aula nos EUA, desde os anos 1840, ocorreram devido à necessidade de desenho mecânico e da observação científica. O lápis se tornou uma ferramenta-chave.

Objetos pedagógicos-chave não precisam ser empregados em larga escala ou parecer significativos. Por exemplo: quais objetos os professores carregam em seus bolsos e bolsas que os permitem ensinar? A resposta poderia incluir ferramentas de ensino (giz, caneta, facas, lápis, canetinhas, cartão de memória, telefone) e outros materiais auxiliares da sala (como livros, planos, horários, chaves e registros). Poder-se-ia incluir estojos, símbolos, letras – para trazer sorte etc. Uma lição poderia ser criada sem incidentes se os objetos necessários estivessem disponíveis. Houve e ainda há uma tradição contínua nas escolas de que professores constroem os seus próprios recursos e ferramentas. Isso coloca os professores como produtores e consumidores na escola: às vezes, eles fabricam os objetos, escolhem os materiais e controlam o processo de fabricação. Descrições iniciais de escolas e seus equipamentos apresentam os professores como

188 No original: *Pestalozzian hands*. Nota dos tradutores.

destinatários de materiais locais e nacionais e como os criadores de ferramentas e sistemas. A revista “*Teachers’ Monthly in England*”, da Inglaterra, no final do século XIX, produziu um livro, denominado “*Teaching Wrinkles*” (o termo *wrinkles* é uma dica ou ideia que denota economizar tempo). Na primeira página constava a descrição de que era “uma coleção de dispositivos coletados de todas as partes do Reino Unido, para auxiliar o professor em seu [sic] trabalho”. Esses “dispositivos” eram sugeridos por professores, enviados para a revista com base em suas próprias práticas e organizados pela disciplina curricular (Gramática da Língua Inglesa, Aritmética etc.). Esses dispositivos envolviam professores criando materiais de madeira, bandejas de areia, jornal, argila e gesso. Às vezes, o livro “*Teaching Wrinkles*” sugeria sistemas nos quais ferramentas escolares ou produzidas comercialmente eram utilizadas. Por exemplo, uma broca de esponjas para limpeza das lousas, uma medida (régua), uma lata rasa, um armário e uma série de movimentos por parte do professor e da criança. Um sistema simples construído com um propósito crítico, ele tinha que manter a disciplina, estabelecer a rotina e ser eficaz. Toda uma classe elementar, possivelmente 40 ou 50 crianças, limpavam suas lousas ao ouvir o comando: borracha da lousa para fora; braços cruzados; lousas prontas (professor caminha em torno da sala e molha cada lousa; os alunos enxugam a lousa; guardam as borrachas das lousas; mãos atrás das costas; e a lição começa). Em grupo ou individualmente as tarefas se desenvolviam na educação popular. Mais tarde, no século



XX, a mesma relação entre tarefas disciplinadas e objetos continuou, mas uma rotina bem-sucedida teve de se tornar autogerida e avaliada pelo aluno.

Em uma história das invenções tecnológicas utilizadas nas escolas, Kulikowski (1995) oferece uma lista fascinante de invenções que foram utilizadas no “estudo e instrução”. A lista é sobre ferramentas de ensino. Por exemplo: “1780 canetas de pontas de aço, Samuel Harrison, Inglaterra”, “1795 lápis de grafite, Nicholas Conte, França” e 1940 projetores em pistas de boliche, AMC Inc, EUA”. Kulikowski está interessado na aceleração das técnicas requeridas pelos professores, mas, em um breve prefácio da lista, o autor discute a necessária invenção do giz para as salas de aula. O giz permitia ao professor organizar um grupo maior, apresentar textos e gráficos de forma simples, possibilitando também aos alunos sentar e observar de certa distância. A lista apresentada pelo autor tem valor uma vez que ele chama atenção para as tecnologias da sala de aula. No entanto, é preciso destacar que existem dificuldades associadas ao uso desses artefatos. Por que a invenção da luz elétrica não está presente? Essa não é uma ferramenta de ensino de acordo com os critérios da lista, contudo, esse é um elemento fundamental para o funcionamento de outras ferramentas, como, por exemplo, do epidiascópio e do projetor de filmes. A exclusão da eletricidade torna uma parte da história da sala de aula invisível. De que maneira a sala de aula foi pensada ou organizada a partir da disponibilidade da luz elétrica de forma acessível? O custo de uma invenção é igualmente significativo; a invenção da régua pode ser relacionada a

uma pedagogia mais flexível, mas a diminuição dos custos da produção também contribuiu para a sua difusão. Como a sala de aula veio a integrar nacionalmente (e também internacionalmente) os meios de produção, professores – economizadores de tempo e produtores de materiais pedagógicos<sup>189</sup> – elaboraram objetos pedagógicos que competiram com máquinas e *softwares* que incorporaram rotinas e moldaram os comportamentos dos alunos e as medições. Com o passar do século XX, a ascensão dos objetos da escola se tornou mais complexa e numerosa, e esses se ligam diretamente ou por meio de rotinas. A constituição dos objetos da escola e sua distinção e objetos comerciais e domésticos tornaram-se imprecisas e a indústria exclusiva de itens educacionais se contraiu.

Ao estudar a cultura material escolar, pode-se argumentar que a escolarização dependeu e foi moldada por inovações materiais e instrucionais significativas (SAETTLER, 1968). A ardósia, a mesa, o lápis e o livro foram tão significativos quanto o método Lancaster: sistemas escolares baseados em rádio ou o ensino programado. A tenacidade dos objetos pedagógicos e das rotinas que os perpassam não depende tanto da inovação quanto da falta de recursos da escola e da preferência dos professores. A presença contínua do passado na escola e suas culturas são compatíveis às significativas novas tecnologias, as quais adentraram o cenário escolar em um período posterior. A inter-relação das tecnologias criou problemas complexos que afetaram a forma como a escolarização foi imaginada e

---

189 No original: *developed Wrinkles and local craft.*

se desenvolveu. Essa inter-relação não é sempre harmoniosa, além de criar dissonâncias.

Claro, ainda existe uma suposta relação entre as ferramentas e seus usos dentro da sala de aula. Em outras palavras, o objeto adentra o espaço escolar com características anexadas e com uma suposta relação a subsequentes rotinas na sala de aula. No entanto, a invenção das ferramentas escolares não explica sua adoção, seus usos subsequentes ou suas capacidades relacionais dentro da sala de aula. No período inicial em que os computadores foram inseridos no cenário escolar, eles apenas alteraram as designações das salas e a compra de escrivatinhas, as quais não criaram mudanças significativas no uso ou nas práticas pedagógicas. No campo da educação, especialmente nos dias atuais, a tecnologia é vista como uma ferramenta material, porque possui uma existência visível, a qual é normalmente associada à mudança de currículo (uma nova matéria ou um novo processo) e é improvável que seja exclusivo das escolas. Com efeito, pesquisadores interessados na reestruturação das escolas tendem a enxergar as escolas como lugar de consumo de tecnologia, como uma parte crucial de novos mercados de produtos eletrônicos, por exemplo. Nas relações entre a escola e a tecnologia, a velocidade com que os computadores entraram nas salas de aula e a formação de um mercado escolar para software são entendidas como sinais dessa mudança; como tal inovação é conduzida pelo mundo dos negócios, seus idealizadores consideram que ela possa dominar a sala de aula e, eventualmente, destruir ou redefini-la. Nesse contexto, se ela falhar, a culpa é

dos professores que não sabem utilizar as tecnologias adequadamente.

A chegada dos mimeógrafos<sup>190</sup> às escolas dos Estados Unidos e do Reino Unido, na década de 1950, foi uma tentativa de Banda e Gestetner de desenvolver um mercado nas escolas para seus produtos de escritório e, nesse processo, eles tiveram que criar necessidades escolares, duplicando problemas para que eles pudessem resolver. No início, eles resolveram um problema de administração escolar, o aumento de dados burocráticos, mas, em seguida, anunciavam a simplicidade, a resistência do produto e seus usos pelos alunos (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 121). Os problemas que os mimeógrafos causaram nas escolas a partir dos seus usos eram raramente discutidos, por exemplo, ao dirigir para a escola de manhã, um professor considera quais opções tecnológicas são necessárias para os materiais das aulas:

Eu preciso fazer noventa cópias a partir de um mimeógrafo no primeiro período. Isto me tomará apenas alguns minutos para fazer. Existem duas máquinas de duplicação: a primeira está em um depósito perto do escritório e a segunda pode ser localizada na sala de professores... Há sempre uma fila de pessoas para utilizar a fotocopidora. É por isso que eu pretendo usar o mimeógrafo: para economizar tempo. Mas não é assim tão fácil. O duplicador que se localiza perto do escritório é mais recente, é elétrico, na mesma sala onde o papel e a tinta estão armazenados, e no caminho para a escada mais próxima da minha sala de aula: mas eu vou ter que pegar a chave na secretaria. Às vezes, a secretária não está à sua mesa. Às vezes a chave do almoxarifado não está no local, alguém pode ter esquecido de devolvê-la. Assim, pode ser mais fácil utilizar a máquina na

---

190 No original: *Spirits duplicators*. Nota dos tradutores.

sala dos professores que está sempre aberta. Mas a máquina na sala dos professores é mais antiga, manual, e, geralmente, precisa alguns ajustes, uma vez que raramente é utilizada. Se esta não possui tinta ou papel, eu terei que retornar ao andar inferior para ir até o almoxarifado e, por fim, acabar ficando com a chave do almoxarifado depois de tudo (NEILSEN, 1999, p. 20-21).

Durante o processo de escolarização, tecnologias não são neutras nem devem ser tomadas pelo seu valor aparente. Todo objeto apresenta uma solução e um problema para o professor.

### **Forma, Espaço e Função**

Enquanto as ferramentas da escolarização podem estar presentes, elas se separam dos seus significados locais: por exemplo, em sua operação, seus lugares, inter-relações, sua necessidade e valor para o professor. A sala de aula permanece em um local e pode ser observada, mas seu papel como uma tecnologia projetada é obscuro. No entanto, é uma ocorrência comum em narrativas de ensino que a forma, a desconfortabilidade, as irregularidades, as saídas, a conveniência, o local circundante e a qualidade da luz e do aquecimento da sala de aula sejam mencionados. O design é principalmente tratado como uma qualidade da arquitetura e da construção, mas tem significado real para o professor e pode ser tratado como parte de uma discussão sobre o trabalho, os recursos ou a aprendizagem.

Se a sala de aula foi projetada com determinados valores e propósitos, que moldam o trabalho e o comportamento do

professor, então quais eram essas ideias e como elas foram transformadas em soluções maquinicas?

As escolas britânicas foram construídas principalmente em dois períodos, no boom de edificações do final do período vitoriano (1880-1900) e no período do pós-guerra (1950-1970). As escolas vitorianas têm tijolinhos à vista em seu interior e exterior, tetos altos e pouca luz natural; as salas de aula contêm paredes com divisórias em vidro e são geralmente situadas em grandes áreas (usada para ginástica e salas de aula). Estas escolas tinham alto custo de construção e as grandes cidades inglesas as idealizaram para refletir as últimas ideias sobre salas de aula e recursos. Mas a construção do aluno e a formação de professores continuaram a alterar, à medida que a política, a economia e até a pedagogia mudaram. O currículo elementar da escola de massa foi sendo modificado pela adição de novas matérias à leitura básica, escrita e aritmética: por exemplo, geografia, história, ciências naturais e especialmente o estudo de objetos através de uma atenta observação (BIRCHENOUGH, 1948, p. 32). O Ministério elaborou um novo dispositivo, um modelo de lição coletiva, baseado em uma lista de assuntos. Esses deveriam ser aplicados pelos professores da turma, como por exemplo, carvão, algodão, fabricação de papel, sal, cor, chuva, lojas e a colheita. Eles foram pensados para constituir um novo padrão para a avaliação dos alunos e, mais tarde, para os estudos da natureza. Essas novas matérias e tópicos necessitavam de objetos, propiciando, assim, uma melhor observação, mas ao mesmo tempo essas escolas tinham um alto custo, assim, elas foram financiadas

a um nível baixo e gerenciadas por funcionários municipais. Enquanto o financiamento limitado para objetos de diferentes tipos estava sendo feito, a sua utilização tornou-se uma fonte de ansiedade para as escolas. Ainda assim, a relação entre os objetos, a observação e um currículo focado nas atividades de sala se estabeleceram como um arranjo formal e introduziram uma ampla gama de objetos nas salas de aula. A importância da observação, do desenho e de objetos tridimensionais eram pontes importantes para a resolução dos problemas da inovação mecânica (STEVENS, 1995, p. 3-41). Esses modelos foram os principais artefatos que uniram o mundo prático e o mundo abstrato, união tão necessária para a melhoria da produção e para a formação de uma força de trabalho qualificada.

Para as escolas, a localização e a utilização desses objetos desenvolveram uma série de problemas. Os professores imploraram para que as escolas obtivessem itens de observação da natureza, como, por exemplo, algodão ou seda ou grandes representações de animais ou amostras geológicas, ou fizeram os seus próprios modelos utilizando papelão. Uma indústria menor e especializada em requerer materiais gratuitos de empresas e fábricas ganhou maior espaço e as revistas de professores estavam cheias de conselhos sobre esse assunto. Os governos coloniais e as indústrias do Império eram uma fonte de ilustrações e amostras. Lições com artefatos poderiam ser ambiciosas no uso de objetos, ou seja, uma lição em um rio iria precisar de um mapa da Inglaterra, um diagrama de um rio, imagens coloridas de uma bacia hidrográfica, modelo de argila de um

leito de rio, esponja, ardósia e uma lata d'água. Um problema relacionado foi o armazenamento desses objetos e o fato de que as escolas não tinham armários tampouco orçamento ideal para adquiri-los. Isso se desenvolveu em novas regras sobre o que era para ser coletado (em oposição a meros gabinetes de curiosidades) e requisições aos gestores municipais por financiamento especial<sup>191</sup>. Também levou a novos argumentos de que as escolas deveriam transformar suas coleções em bases para museus escolares.

De acordo com Thomas Markus, as evidências materiais para as quais os historiadores da educação devem olhar, no estudo, por exemplo, dessas escolas,

está nos edifícios que foram adaptados ou construídos com um determinado propósito, o espaço assim criado e os conteúdos materiais deste espaço - móveis e equipamentos. Acima de tudo, é na ordem imposta aos corpos humanos nesse espaço, até a seus gestos mais minúsculos, incluindo a necessidade de um olhar fixo (MARKUS, 1996, p. 12).

Nessa evidência material há uma fixidez de forma e espaço; no projeto da escola vitoriana, há uma ênfase no controle do movimento e na vigilância visual. Ao “ler” a escola vitoriana como um texto, Markus destaca evidências da preocupação com a força moral em seus símbolos arquitetônicos e a ordenação do espaço, a análise do custo-benefício dos gastos institucionais necessários, bem como a

---

191 Sobre esse tema sugerimos a leitura do texto “Uma pedagogia para o público: o lugar de objetos, observação, produção mecânica e armários-museus” de autoria de Martin Lawn (Tradução de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa) publicado na “Revista Linhas” (Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013, p. 222–243) e disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013222>. Nota dos tradutores.



ênfase na higiene e a hierarquia expressa dentro da estrutura. A sala de aula separada foi um sinal de que professores “sofreram menos supervisão, receberam a confiança para serem mais independentes, e que tinham uma maior privacidade” (MARKUS, 1996, p. 50). Em outras palavras, a sala de aula foi projetada e construída para representar a configuração de uma forma particular de comportamento de ensino. Markus, com base em uma análise espacial sobre as reformas na educação do século XIX (como as que ocorriam no início dos anos noventa na *Wilderspin Infant Achool*), argumenta que a simulação da ordem previsível da máquina foi uma das maneiras pelas quais as relações de controle social e poder foram incorporadas ao tecido e ao projeto das escolas. Tal análise espacial das escolas se concentrou em como o edifício foi projetado para uso (fluxo, observação e restrição) e a maneira pela qual a fixidez da tecnologia material molda a sua função por meio da ordem, classificação, “compartimentalização”, segregação etc.

A forma como uma escola era projetada para trabalhar é um reflexo das ideias sobre as instituições e a educação que elas são criadas para fomentar, por exemplo, a produção em massa e a eficiência social (HAMILTON, 1989). A sala de aula surgiu a partir da confluência de duas forças, a social e a tecnológica. A eficiência social ou os movimentos de eficiência industriais enfatizaram uma forma particular de organização escolar, controle social e cursos diferenciados. Para Hamilton, a tecnológica refere-se à arquitetura escolar, ao tempo e aos recursos, colocados juntos dentro de uma forma pedagógica particular, o sistema de produção da

escolarização chamado “*batch*”. A produção no sistema “*batch*” foi resultado da expressão da eficiência industrial, do controle social e da tecnologia para produzir uma forma gerencial e material que se destinava a reproduzir uma prática específica. A sala de aula foi inventada, juntamente com o professor, o mobiliário, os textos e auxiliares, para produzir um efeito projetado.

Para o caso dos prédios escolares, o desenvolvimento arquitetônico do pós-guerra deu ênfase à promoção de inovações no *design* em um período de reconstrução educacional massiva, em que foram utilizadas novas tecnologias, como, por exemplo, do alumínio e dos painéis de fibra de madeira usados para a construção. As escolas do pós-guerra estão representadas em fotografias tiradas para ilustrar a reconstrução da sociedade e são simbolizadas por crianças que brincam/trabalham na luz solar, assim como em salas de aula confortáveis e bem iluminadas. No final do século XIX, as escolas vitorianas são bem menos representadas, mas podem ser localizadas em fotografias da época representando salas de aula ordenadas e avanços no currículo. Tomadas em conjunto, o contraste é de claro e escuro. Em cada caso, as fotografias devem ser lidas como um sinal das melhorias materiais das escolas, no início da escolarização estatal e em uma fase importante do seu desenvolvimento. O campo da arquitetura escolar tende a trabalhar com biografia, técnica, regulação e política administrativa e revela as soluções para os problemas de concepção e construção, além de ideias sociais presentes no projeto das escolas. Esse é ainda um terreno fértil para

uma investigação sobre a sala de aula como uma tecnologia. O espaço de trabalho projetado para o professor tinha a intenção de moldar comportamentos, tecnologias e rotinas. Quando Cuban (1984) pesquisou questões sobre permanências e mudanças nas salas de aula, ele estava preocupado com a estrutura organizacional e tentou isolar essa categoria, referindo-se a ela como as condições de trabalho dos professores.

as escolhas são geralmente tomadas por outras pessoas afastadas da sala de aula. Concepção do espaço da sala de aula, quantos alunos..., cursos obrigatórios de estudo, testes distritais, relatórios, regras de supervisão - todos são realidades concretas sobre as quais os professores raramente são consultados, no entanto essas decisões alteram diretamente as salas de aula e influenciam as práticas dos professores (CUBAN, 1984, p. 48).

Cuban tentou explicar a falta de inovações nas salas de aula por causa dessas condições mesmo com a separação do espaço a partir dos regulamentos, os quais podem ocorrer a partir de uma falsa distinção. Enquanto o espaço e a forma permanecem fixos, a função pode alterar. Em passagens posteriores, Cuban explica a estrutura organizacional por meio da pressão contínua da produtividade; a necessidade de ordenar e ensinar um conteúdo comprovado em um espaço confinado e com um grande grupo de pessoas. A sala de aula e seus regulamentos são um; a estrutura organizacional é material e produz certa forma pedagógica. Isso não é acidental e chamá-lo de uma escolha é pernicioso. O autor descreve os professores que trabalharam por suas salas de aula.

Estruturas organizacionais levaram os professores a adotar determinadas estratégias instrucionais que variaram pouco ao longo do tempo. Por estrutura, refiro-me à maneira como um espaço escolar é organizado fisicamente; como o conteúdo e os alunos são organizados em níveis de ensino; como o tempo é alocado para a realização de tarefas; e como regras regem o comportamento e o desempenho de adultos e estudantes (CUBAN, 1984, p. 242).

Cuban explica como a estrutura organizacional, essa mistura do material e sua ordenação, molda o ensino, dirige rotinas, constrói práticas de ensino eficientes e racionaliza energia e espaços. Markus, Hamilton e Cuban descrevem os professores sendo trabalhados por suas salas de aula. O que eles têm em comum é um argumento, derivado de ideias sociais expressas nos materiais e estruturas organizacionais, sobre a formação do ensino a partir de uma tecnologia da escola/sala de aula.

A cultura material da escola opera em macro-, meso- e micro-, moldando trabalhos e aprendizagens em uma série de estágios integrados ou desconectados, em que a organização até mesmo resistiu e muitas vezes foi intensificada. Com foco nas tecnologias ubíquas de escolaridade, como lápis, tesoura, cadernos, régua, compassos, borrachas, apontadores, livros didáticos, frascos de tinta e canetas de feltro, não se deve deixar à sombra as maneiras pelas quais seus trabalhos com a organização do prédio escolar e da sala de aula são ordenados. Como a sociedade mudou e como o currículo foi alterado, o projeto da escola teve de ser alterado de forma incremental: armários tiveram que ser montados, livros tiveram que ser arquivados e equipamentos de ginástica tiveram que ser armazenados.

A escola primária do pós-guerra possuía diferentes objetivos para o prédio escolar, o seu conteúdo e a sua utilização. O professor profissional, habilitado pela sociedade, estava ajudando a reconstruir a Inglaterra, desenvolvendo os cidadãos do futuro. Os alunos estavam crescendo, inquirindo e criando novas e bem iluminadas salas de aula, com uma professora amigável. Em 1957, o Ministério Inglês da Educação, em um parecer sobre o prédio escolar do pós-guerra, afirmou que “vemos a escola não mais como uma mera máquina para dar aulas, mas como uma unidade social que possui como causa todo o desenvolvimento de meninos e meninas”, em um contexto textual em que também se descreve o novo fornecimento de merenda escolar, atividades curriculares práticas e grupos em sala de aula. Esse foi um parecer da resposta elaborada pelos planejadores, especialmente o Grupo de Desenvolvimento de arquitetos e planejadores do Ministério, para incorporar no *design* das escolas novas funções de cuidados, trabalho em grupo, campos de experiência (trabalho por tópicos etc.) e novas formas de disciplina. O Ministério e seus assessores fizeram isso, procurando “identificar os líderes em pensamento educacional, traduzir suas ideias em arquitetura e, em seguida, convencer os clientes a experimentá-los” (SAINT, 1987, p. 192).

A tradução das filosofias sociais (frase de Hamilton) da educação em espaço e forma se deu de diversas maneiras.

Maclure (1984, p. 112) viu isso como uma industrialização da construção, as quais utilizavam a fabricação de aço e

projetos modernistas que tinham preocupações democráticas de prédios produzidos em massa. A flexibilidade e a construção rápida de edifícios pré-fabricados para as escolas primárias, combinadas com novas normas de construção em áreas de luz natural, produziram novos tipos de escolas primárias. Elas possuíam como principais características estruturais ter um andar, com vidro e painéis de fibras de madeira; eles foram baseados em um sistema de grade, que rompeu com os longos corredores, escalonando salas de aula e emparelhando-as. Ao reduzir a necessidade de corredores (por reduzir a circulação dos alunos pela escola), o emparelhamento das salas de aula e ao descentralizar os banheiros, os planejadores/arquitetos puderam aumentar o número de salas de aula. Eles inventaram a ideia do espaço de ensino (uma frase usada pela primeira vez por um dos planejadores influentes); era uma sala de aula acrescida de atividades práticas/banheiros com instalações mais acessíveis. Arquitetos trabalharam com fabricantes de tintas para produzir novas cores para os quartos e também com fabricantes de aço e painéis para produzir estruturas e revestimentos. Os planejadores trabalhavam com fabricantes de tintas para produzir novos esquemas de cores para as salas com aço e com madeiras para produzir novas estruturas e revestimentos. A gama de mobiliário, especialmente construído para escolas que incorporaram novos dados sobre questões em torno da ergonomia para a criança, foi “concebida para incentivar os modernos métodos de ensino do trabalho em grupo, atividades e o movimento” (SAINT, 1987, p. 192). Parcerias entre fabricantes, arquitetos,

consórcios de autoridades locais e vários Ministérios criaram essas inovações. Liderados por arquitetos/planejadores e amplamente utilizados depois de um tempo em outras formas de edifícios públicos, eles estavam projetando escolas para novas funções e de uma maneira nova e abrangente. Eles integraram o material em um sistema social. John Newsom, uma figura-chave nesse processo, o viu como “pensar sobre como um bom ensino primário poderia ser e como poderia ser possível dentro de prédios” (SAINT, 1987, p. 62).

Eles usaram os “melhores” ou “mais imaginativos” professores como modelos para a boa prática educativa e conceberam o prédio que esses professores poderiam usar eficientemente. Eles ainda viram uma maneira de aumentar a luz natural como uma forma de incrementar o desempenho dos professores e, para isso, passaram a desenvolver projetos que eram calculados com base em fatores de luz do dia. Hamilton, estudando a “*Open plan school*”<sup>192</sup> descreveu projetos de flexibilidade do espaço -

Particular atenção estava voltada para a disposição do espaço dentro da escola, sobre a distribuição de recursos, que podiam ser compartilhados, e na utilização de áreas não utilizadas no interior e ao redor do edifício. Por sua vez, havia um destaque para as fronteiras arquitetônicas as quais separavam os espaços internos do exterior, corredores

<sup>192</sup> De acordo com Shield *et al.* (2010) *open plan school* (tradução literal: escola de plano aberto) se tornaram populares nos Estados Unidos e Inglaterra a partir dos anos 1960. Essas instituições tinham como objetivo elaborar espaços e metodologias que contribuíssem para o desenvolvimento individual dos alunos a partir das suas necessidades. Como característica principal, destacasse o design dos prédios que buscava favorecer a circulação de pessoas, bem como as salas de aulas, as quais eram utilizadas ao mesmo tempo por alunos de diferentes idades e níveis de adiantamentos. Nota dos tradutores.

de vestiários e salas de aula de salões e salas de jantar (HAMILTON, 1989, p. 33).

Recursos materiais, tais como livros, equipamentos, materiais para escrever e pintar, foram muito importantes para essa prática recém-projetada do ensino primário. A nova pedagogia dependia desses novos recursos. Hamilton oferece uma visão interessante sobre a sua nova proeminência na sala de aula

(o) aumento da importância dos recursos materiais significa que eles devem estar localizados muito mais perto do meio do trabalho da criança... (embora com altos custos para estar em cada sala de aula). (Elas) se tornaram compartilhadas ao invés de individualizadas (HAMILTON, 1989, p. 105).

De um modo distinto, novas escolas primárias do pós-guerra foram planejadas para produzir um novo tipo de ensino e aprendizagem. Com efeito, não está claro se elas teriam que ser operacionalizadas por professores ou se os professores desempenhavam o seu ensino por meio da elaboração e formulação de respostas através de elementos de sua cultura material.



## Conclusão

Neste breve ensaio eu levanto possibilidades que surgem quando a sala de aula é vista como a construção de uma tecnologia social. Ferramentas e apoios, móveis e paredes, espaço e forma, todas essas materialidades criam o ensino e são inseparáveis dele: o edifício moldou o método de ensino. As estruturas materiais e os objetos, os procedimentos ou rotinas de trabalho que os ativam e o conhecimento sobre os sistemas geram a escolarização. Essas tecnologias, essa cultura material, o hardware e software das escolas, permitiram que narrativas grandiosas sobre a escolarização funcionassem como explicações para os sistemas educativos, mesmo que essas narrativas sejam invisíveis. Essas tecnologias são produzidas por fornecedores de materiais educacionais, empresas que eram locais e agora são os principais fornecedores de tecnologias genéricas, utilizadas em escritórios, no domicílio, no comércio e nas redes. A escola é um local importante de lucro, e as tecnologias são compradas e determinam processos escolares. A tecnologia contemporânea como um discurso conecta reformas, vigilância, organização e a ordem da sala de aula, e, de acordo com a escala e o escopo do discurso, pode se concentrar em uma completa concepção do sistema ou em micro procedimentos adotados nas salas de aula.

Como em outros tipos de trabalho, em breve pode ser possível reconhecer que o ensino foi redesenhado e a ênfase será dada menos aos edifícios de Markus e nas tecnologias iniciais, as quais moldaram uma particular

forma de comportamento educativo, e mais às tecnologias que inspecionam, medem e padronizam o ensino de novas maneiras. O estudo da cultura material escolar é altamente relevante para o seu passado, presente e futuro.

Há vários anos, ao estudar a mesma escola vitoriana com a qual o artigo começou [a escola funciona há 125 anos após sua concepção e construção], um professor mais velho descreveu como a escola tinha mudado internamente ao longo do tempo. Ainda de pé no atual saguão de entrada da escola, ele falou sobre as mudanças que tinha testemunhado nesse local,

Quando cheguei aqui, antes de tudo, esta porta estava aqui, o banheiro masculino estava lá... Era apenas um banheiro masculino, um minúsculo pequeno corredor de entrada e um jardim de inverno de vidro com plantas lá fora. Tudo o que foi derrubado e este saguão de entrada foi construído, e esta escadaria sempre esteve aqui, mas os banheiros femininos estão lá agora, havia um corredor, o almoxarifado e o vestiário ficavam lá, então, na verdade, nós saímos por aquele caminho e aquela porta estava lá e esta porta estava aqui.

O que ele estava fazendo era tentar capturar o fluxo rápido de tempo em um lugar, como o seu trabalho era constantemente reorganizado. Não faz muito sentido para alguém de fora, mas funciona como uma descrição da mudança em um lugar e como uma metáfora para mudanças rápidas da cultura material escolar. É uma indicação do problema que tem de ser enfrentado pelos historiadores da educação e um guia de como ela poderia ser estudada.

## Referências

BELL, Daniel. *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books, 1999.

BENJAMIN, Walter. The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction. In: *Illuminations*. ARENDT, Hannah (ed.), trans. Harry Zohn. London: Fontana, 1973, p. 219-254.

BIJKER, Wiebe. E.; HUGHES, Thomas. P.; Pinch, Trevor. J. *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge, MA: MIT Press, 1987.

BIRCHENOUGH, C. *The Ministry of Education: partnership or control, leadership or direction in education*. Handbook No 3. London: HMSO, 1948.

BRAVERMAN, Harry. *Labor and Monopoly Capital*. New York: Free Press Cuban, 1984 (1974).

\_\_\_\_\_. *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press, 1974.

DANT, Tim. *Material Culture in the Social World*. Buckingham: Open University Press, 1999.

HAMILTON, David. *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press, 1989.

KULIKOWSKI, Stan. A timeline of technology used in study and instruction. *Humanities and Social Sciences Net*. Disponível em: <http://h-net.msu.edu/cgi-bin/logbrowse.pl?trx=vx&list=edtech&month=9504&week=d&msg=EC4S/xycJtAzFALOZJcrbQ&user=&pw=>. Acesso em: 02 fev. 2016.

LAWN, Martin.; GROSVENOR, Ian. “When in Doubt Preserve”: exploring the traces of teaching and material culture in

English schools. *History of Education*, 30, 2001, p. 117-127.

LAWN, Martin.; OZGA, Jenny. The Educational Worker? A Reassessment of Teachers. In: L. Barton; S. Walker (ed.). *Schools, teachers and Teaching*. Basingstoke: Falmer Press, 1981.

LAWN, Martin.; GROSVENOR, Ian; ROUSMANIERE, Kate. *Silences and Images: social histories of classrooms*. New York: Peter Lang, 1998.

LAWN, Martin. A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards. In: *Materialities of Schooling*. Oxford: Symposium, 2005.

MACLURE, Stuart. *Educational Development and school building: aspects of public policy, 1945-73*. Harlow: Logman, 1984.

MARKUS, Thomas A. Early Nineteenth Century School Space and Ideology. *Pedagogica Historica*, 32(1), p. 9-50, 1996.

MCCLINTOCK, Robert. *Power and Pedagogy: Transforming Education Through Information Technology*. New York: Institute for Learning Technologies, 1992.

NEILSEN, Allan R (ed.). *Daily Meaning: Counter Narratives of Teachers' Work*. Mill Bay BC, 1999.

SAINT, Andrew. *Towards a Social Architecture. The Role of School Building in Post-War England*. New Haven/London: Yale University Press, 1987.

SCHLERETH, Thomas J. *Cultural History and material culture: everyday life, landscape and museums*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1992.

SAETTLER, Paul. *A history of Instructional Technology*. New York: McGrawHill, 1968.

SEABOURNE, Malcon. *Primary School Design*. London: RKP, 1971.

SHIELD Bridget; GREENLAND Emma; DOCKRELL Julie. Noise in open plan classrooms in primary schools: A review. *Noise Health* [serial online], 2010. Disponível em: <http://www.noiseandhealth.org/text.asp?2010/12/49/225/70501>. Acesso em: 9 fev. 2016.

STEVENS, Edward. *The Grammar of the Machine: Technical Literacy and Early Industrial Expansion in the United States*. New Haven/London: Yale University Press, 1995.

STREET, John. *Politics and Technology*. Macmillan, 1992.

WINNER. Langdon. *Autonomous Technology*. Cambridge: MIT Press, 1978.

### **Na tradução:**

MICHAELIS. *Dicionário de Português*. 2016. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=epidiascopio>. Acesso em: 9 fev. 2016.

# A Tecnologia Educacional na Investigação Histórica da Cultura Material Escolar

**Rosa Fátima de Souza**  
**Rosilene Batista de Oliveira**

Interrogar a pertinência, a relevância e o lugar da tecnologia educacional na investigação histórica da cultura material escolar é o objetivo deste texto. Tal questionamento põe em discussão aspectos importantes acerca da materialidade da escola, como a diversidade dos objetos, máquinas e equipamentos que compõem o universo escolar; os conceitos de técnica e tecnologia; os discursos, habilidades e processos aplicados nos usos de materiais escolares; a natureza da tecnologia educacional enquanto área de conhecimento, investigação e prática no campo da educação; e as delimitações e tradições de diferentes áreas de pesquisa relacionadas ao fenômeno educativo.

Muito embora tenham se intensificado no Brasil, na última década, estudos históricos sobre a cultura material escolar, a tecnologia educacional nas suas diferentes concepções e realizações e em suas relações com a dimensão material da vida escolar ainda tem sido pouco explorada. É certo que, em vários desses estudos, a tecnologia é mencionada como uma variável importante na produção, aperfeiçoamento e modificação dos objetos ao longo do tempo, embora não seja

analisada com profundidade. Contudo, não se trata apenas de reconhecer a tecnologia como um componente da materialidade escolar. Fato é que a tecnologia educacional se constituiu historicamente em um ramo específico de atuação e teorização da área da Educação, intrinsecamente articulada com o desenvolvimento, a produção e a disseminação de objetos, máquinas, equipamentos, instrumentos e processos aplicados ao ensino e à aprendizagem.

No Brasil, a tecnologia educacional difundiu-se no meio acadêmico, nos sistemas de ensino básico e de educação de adultos e nos programas educacionais do governo federal, a partir do final da década de 1950 pela iniciativa de alguns educadores e pela atuação do Ministério da Educação e Cultura em convênio com organismos internacionais vinculados aos Estados Unidos (SOUZA, 2013). Pode-se dizer, portanto, que o referencial norte-americano, ainda que não exclusivo, constituiu-se no principal arcabouço discursivo, teórico e prático que norteou a propagação do movimento da tecnologia educacional no país, entre as décadas de 1950 e 1970.

A literatura pertinente ao tema nos mostra que a tecnologia educacional obteve grande desenvolvimento e se consolidou como área de conhecimento e pesquisa nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. A partir de então, saberes, concepções e propostas de utilização foram produzidos, considerando os objetos tecnológicos existentes na época e sua introdução no ensino. Trabalhos como os de Pablo Pons (1998), Maggio (1997), Sancho (1998), Férres (1998) e Oliveira (1996) trazem um pouco da história e origem do

movimento, suas principais características e propostas e evidenciam o lugar dos objetos e a importância que lhes foi dada dentro do movimento.

Dessa maneira, entendemos que as discussões sobre as possibilidades de diálogo e entrelaçamento entre tecnologia educacional e cultura material escolar possam ser profícuas para a ampliação do conhecimento histórico sobre a dimensão material da escola.

Para a discussão do tema proposto neste estudo, estruturamos o texto em três partes. Inicialmente, discorreremos sobre o conceito de tecnologia educacional, apresentando as várias definições que o termo foi adquirindo ao longo do século XX, particularmente nos Estados Unidos; na sequência analisamos o que ficou conhecido como movimento da tecnologia educacional no Brasil; e, por último, tecemos considerações sobre as aproximações e o diálogo necessário entre a tecnologia educacional e a cultura material escolar.

### **O conceito polissêmico de tecnologia educacional: máquinas, processos, teorias, artefatos e instrumentos para o ensino e a aprendizagem**

Segundo os estudos de Sancho (1998), a etimologia da palavra tecnologia reporta a duas palavras de origem grega, *téchne* e *logos*. Na Grécia Antiga, o termo *téchne* tinha uma estreita relação com a arte, denotando não uma atividade trivial, mas sim aquela que seguia a determinadas regras. Assim, a *téchne* era entendida como a aplicação de uma série



de regras por meio das quais se chega a conseguir algo, um produto final, muitas vezes material. Dessa forma é que se falava sobre arte de navegar (técnica de navegação); a arte de governar (técnica de governo) e a arte de ensinar (técnica de ensino). Assim, a necessidade de subsistência e proteção sentidas pelo homem frente à natureza e a sua inteligência permitem que transforme, pela *téchne*, a realidade natural em uma realidade artificial. Podemos então inferir que o termo técnica está mais associado à arte do “saber-fazer”; e evidencia e destaca o objeto como o produto final desta ação.

No entanto, apesar de trazer em si um “saber como”, a necessidade de experiência para se produzir algo, a *téchne* ainda é concebida como inferior ao raciocínio, ao conhecimento consciente e sistematizado pelo ser humano. Sancho (1998) comenta que, para Aristóteles, a *téchne* é somente um “puro pensamento”, mesmo quando esse precisa de regras. Dessa forma é que a palavra *logos* (raciocínio) associa-se à palavra *téchne* (arte, destreza) para formar o termo tecnologia, que se caracteriza por não ser um “simples” fazer, mas um fazer com raciocínio. É na Idade Moderna que há, então, uma fusão indissolúvel entre o termo ciência e técnica, o que abre um novo espaço de conhecimento, o da tecnologia. A tecnologia é vista como

uma técnica que emprega conhecimentos científicos e que, por sua vez, fundamenta a ciência quando lhe dá uma aplicação prática. A tecnologia configura-se como um corpo de conhecimentos que, além de usar o método científico, cria e/ou transforma processos materiais. (SANCHO, 1998, p. 29).

Ao mencionar os estágios da técnica no desenvolvimento da humanidade, Vargas (2003), apoiado nos estudos de Ortega y Gasset, evidencia três estágios: a “técnica do acaso”, na qual a fabricação de instrumentos não se diferenciava dos atos naturais humanos; a “técnica do artesanato”, na qual os atos técnicos são transmitidos de geração em geração e inicia-se a invenção e aperfeiçoamento de instrumentos pelo homem; e a “técnica dos técnicos”, em que podemos perceber a aproximação entre ciência e técnica na busca da aplicação de conhecimentos científicos para resolver problemas técnicos, propiciados pelo advento da ciência moderna, no século XVII.

No início do século XX, o termo tecnologia já era concebido como referente aos meios, ideias, processos, além de ferramentas e máquinas. Vargas (2003) reitera que, nesse período, a preocupação maior não estava mais no estudo da técnica, mas, sim, no da tecnologia. Isso ocorreu porque as atividades técnicas não se resumiam mais ao trabalho mecânico ou manual sobre os materiais, mas recaiam agora sobre a aplicação de teorias, métodos e processos científicos para a solução de problemas técnicos, reforçando a simbiose existente entre a técnica e a ciência.

As concepções e definições sobre tecnologia, então, recaem tanto sobre os processos e métodos de produção, como também sobre as máquinas, objetos e materiais produzidos pelo homem, diferenciando-o das outras espécies de seres vivos por possuir a capacidade de produzir um objeto e, a partir de esquemas de ações sistematizadas,

aperfeiçoá-lo, ensiná-lo, aprendê-lo e também transferir o conhecimento sobre ele a outras gerações. A importância dada aos objetos produzidos, concebidos como evidências da evolução científica e tecnológica de uma sociedade, destaca-se principalmente no advento da ciência moderna, de forma lenta mas precisa, formando saberes em torno da ação humana sobre esses artefatos, bem como delineando valores e significados em torno de sua fabricação e utilização (FISCARELLI, 2009).

No campo da educação, o emprego de técnicas, processos e métodos para tornar o ensino mais eficiente remonta à Antiguidade e pode ser identificado no pensamento pedagógico da Idade Moderna, como por exemplo, nas proposições educacionais de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Herbart, entre outros (SAETTLER, 1968; CAMBI, 1999). Contudo, a aplicação da tecnologia na educação teve um desenvolvimento peculiar e notável no século XX, especialmente nos Estados Unidos, onde floresceu a ciência comportamental e outras teorias científicas que foram aplicadas no planejamento, na implementação e na avaliação da instrução com repercussões internacionais.

Alguns estudos sobre a história da tecnologia educacional nos Estados Unidos têm posto em destaque o uso predominante da expressão tecnologia instrucional (*instruction technology*) até meados da década de 1960 e o modo pelo qual a concepção inicial do termo esteve relacionada à mídia e aos produtos, especialmente aos meios audiovisuais e aos sistemas de conhecimento prático

refletidos em materiais e equipamentos. Tal concepção predominante na primeira metade do século XX deslocou-se paulatinamente para a ênfase na tecnologia como processo fundamentado no conhecimento científico (SAETTLER, 1968, 1990; REISER, 2001; CUBAN, 1986; ANGLIN, 2011). A partir dos anos 60 do século XX, devido a revisões conceituais, o termo tecnologia educacional (*educational technology*) passou a ser largamente empregado adotando um sentido mais abrangente, como veremos na sequência deste texto.<sup>193</sup> Por ora, traçamos brevemente o percurso histórico da tecnologia educacional nos Estados Unidos, buscando explicitar a trajetória dos referenciais que circularam no movimento da tecnologia educacional no Brasil.

A historiografia norte-americana sobre a tecnologia educacional tem posto em relevo a importância da mídia para a configuração desse campo de conhecimento nos Estados Unidos. Na transição do século XIX para o século XX, a difusão dos museus escolares nesse país possibilitou a experimentação de vários instrumentos como lanternas mágicas, slides, filmes, gráficos, entre outros, visando tornar o ensino mais atrativo para os estudantes partindo-se do pressuposto de que a mídia não verbal era mais concreta e efetiva do que o verbalismo predominante nas escolas. Por isso, os museus escolares são considerados como os precursores da constituição da moderna tecnologia instrucional na educação norte-americana (SAETTLER, 1968, 1990; REISER, 2001).

---

193 Neste texto utilizamos os termos tecnologia instrucional e tecnologia educacional como sinônimos.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, ocorreu a disseminação do cinema educativo nos Estados Unidos com a produção de catálogos de filmes considerados instrutivos e a proliferação de agências e empresas de filmes para uso escolar (CUBAN, 1986). Nos anos vinte foram publicados os primeiros livros sobre o tema e foi consolidada uma metodologia para utilização de filmes em salas de aula com base nos passos de Herbart (SAETTLER, 1990).

Para Robert Reiser (2001), além do cinema educativo, os avanços ocorridos na transmissão por rádio, nas gravações em áudio e o desenvolvimento do cinema sonoro foram elementos importantes na consolidação do movimento da instrução audiovisual na educação norte-americana. Esse movimento contou com a criação de organizações profissionais como o Departamento de Instrução Visual vinculado à Associação Nacional de Educação, a introdução de disciplinas em cursos de formação de professores em faculdades e universidades, a publicação de periódicos e de livros didáticos.<sup>194</sup> Porém, na década de 1940, a instrução audiovisual ganharia ainda maior relevância.

Nesse período, o termo audiovisual tornou-se de uso corrente na educação norte-americana, levando o Departamento de Instrução Visual da Associação Nacional de Educação a, em 1947, mudar seu nome para Departamento de Instrução Audiovisual.<sup>195</sup> Se, por um lado, a tecnologia

---

194 A National Education Association (NEA) foi criada nos Estados Unidos, na Filadélfia, em 1857 com o objetivo de defender a educação pública. Ao longo do tempo, ela tornou-se a mais importante associação no campo da educação norte-americana. Para maiores informações sobre esta associação, ver: <http://www.nea.org/home/2580.htm>.

195 Em 1953, o Departamento de Instrução Audio-Visual passou a realizar

instrucional se materializava e era entendida comumente como mídia e meios audiovisuais, por outro, desenvolveu-se concomitantemente uma outra compreensão do termo vinculado à aplicação da ciência à instrução.

De fato, desde o início do século XX, como bem evidenciou Shrock (2011), vinha se desenvolvendo nos Estados Unidos ideias acerca do design instrucional, isto é, “a noção de que princípios de base empírica poderiam ser aplicados para gerar instrução previsivelmente efetiva” (SHROCK, 2011, p. 70). Os trabalhos de E. L. Thorndike e o desenvolvimento da psicologia na área de testes e medidas educacionais, no início do século XX, seguida das proposições do currículo por objetivos de Ralph Tyler nos anos 1930 e os desdobramentos posteriores da psicologia comportamental compuseram os fundamentos que propiciaram a consolidação do campo da tecnologia instrucional em meados do século XX.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a tecnologia instrucional em suas diferentes concepções teóricas e práticas ganhou renovado impulso nos Estados Unidos, utilizada no treinamento de recursos humanos nas indústrias e na formação de soldados nas forças armadas. Os recursos

---

conferências anuais independentes da Associação Nacional de Educação (NEA). Em 1953, esse Departamento passou a publicar o periódico *Audio-Visual Communication Review* que passou a se intitular *Audio-Visual Instruction* a partir de 1947. Em 1971 foi oficializado um novo nome para essa organização de professores e profissionais dedicados à tecnologia da educação, expressando o debate em curso entre seus membros sobre os termos que melhor expressavam a identidade da organização. A opção foi por um nome híbrido que contemplava a diversidade do campo abrangido pela tecnologia educacional: cinema educativo, materiais audiovisuais, formação de professores, televisão educativa, instrução programada, design instrucional, entre outros aspectos. A associação passou então a se denominar Associação de Comunicações e Tecnologia Educacional (AECT). Para maiores informações, consultar o site da AECT: [www.aect.org](http://www.aect.org).

audiovisuais entraram no cenário educacional considerados como objetos que propiciavam a otimização e eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo período, intensificou-se a demanda pelo trabalho dos cientistas comportamentais articulado ao esforço de guerra, assim como de teorias e programas na área das comunicações. O termo ciência comportamental tornou-se de uso comum nos anos 1950, principalmente depois que a Fundação Ford financiou um projeto milionário denominado Programa de Ciência Comportamental e que as teorias de Skinner ganharam visibilidade e reconhecimento internacional (SAETTLER, 1968, 1990).

Para Saettler (1968), a década de 1955 a 1965 foi o período áureo do movimento da instrução audiovisual nos Estados Unidos, ocorrendo a multiplicação dos laboratórios de línguas, o uso educacional da televisão, o desenvolvimento de máquinas de ensinar, o emprego de aparelhos de comunicação em sala de aula, a difusão de apresentações utilizando instrumentos de multimídia e o início do emprego educacional dos computadores. Contudo, a complexidade do campo exigiu uma redefinição da instrução audiovisual em termos de teoria da aprendizagem e da comunicação que despontavam como tendências teóricas importantes. Por essa razão, esse autor considera que a Segunda Guerra Mundial possibilitou a convergência entre o movimento dos audiovisuais com a tecnologia instrucional convencional:

Como resultado da experiência da guerra, ambos, os audiovisualistas e educadores de modo geral, desenvolveram uma crescente sensibilidade para a

aplicabilidade de teorias científicas da aprendizagem aos problemas práticos da instrução. Além disso, houve o surgimento de crescente sofisticação concernente à função e ao papel dos especialistas da mídia e/ou das comunicações dentro do contexto da tecnologia da instrução. (SAETTLER, 1968, p. 180).

Pode-se dizer, portanto, que foi nesse momento que se delineou mais claramente os contornos do campo da tecnologia educacional nesse país, pressupondo a aplicação de teorias científicas à compreensão e solução de problemas educacionais e evidenciando a dependência da teoria psicológica e da pesquisa para a eficiência do processo de ensino aprendizagem. Essa convergência de diferentes tradições teóricas e práticas aliada à complexidade do campo (dado o avanço da própria tecnologia e sua aplicação no campo educacional) mobilizou a atenção dos profissionais da área para a necessidade de uma definição conceitual que pudesse determinar a abrangência, a natureza e a função do campo, assim como evidenciasse o seu caráter processual.

Em 1963, o Departamento de Instrução Audiovisual da Associação Nacional de Educação dos Estados Unidos propôs uma definição para a tecnologia instrucional que buscava abranger a natureza das atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuavam com os meios audiovisuais:

Comunicação audiovisual é o ramo da teoria e da prática educacional relacionada com a criação e o uso de mensagens visando o controle do processo de aprendizagem. Esse ramo compreende: a) o estudo da relativa e singular força e fraqueza das mensagens pictóricas e não representacionais as quais podem



ser empregadas no processo de aprendizagem para qualquer finalidade; b) a estruturação e sistematização de mensagens pelos homens e instrumentos no ambiente educacional. Esses empreendimentos incluem planejamento, produção, seleção, gestão e utilização de ambos componentes nos sistemas instrucionais. Seu objetivo prático é a utilização eficiente de todo método e meio de comunicação que contribua para o desenvolvimento da completa potencialidade de aprender. (DEFINITION OF THE FIELD..., [19-?]).

Tal definição estruturava o campo com base na comunicação e na produção e utilização dos audiovisuais. Todavia, o Departamento de Instrução Audiovisual foi reorganizado em 1969-1970, mudando novamente de nome e passando a se denominar Associação de Comunicações e Tecnologia Educacional. Essa associação propôs uma nova conceituação para o campo em 1972, dando ênfase não mais aos recursos audiovisuais, mas aos processos de aprendizagem:

Tecnologia educacional é o campo envolvido na facilitação da aprendizagem humana através de sistemática identificação, desenvolvimento, organização e utilização de uma série de recursos de aprendizagem e da gestão desses processos. (DEFINITION OF THE FIELD..., [19-?]).

Ainda em relação ao início da década de 1970, vale assinalar a conceituação elaborada pela Comissão de Tecnologia Educacional dos Estados Unidos:

É uma maneira sistemática de elaborar, levar a cabo e avaliar todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana,

empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais significativa. (*apud* PONS, 1998, p. 52).

Percebe-se, nessa conceituação, uma visão mais ampliada do termo tecnologia educacional, não restringindo somente aos meios, objetos, artefatos ou instrumentos aplicados ao ensino, mas também ao domínio do processo de aprendizagem e o destaque dado aos recursos humanos. Nessa mesma direção, encontramos o conceito utilizado pela “*Encyclopedia of Education*”, (1973, p. 122):

A tecnologia da educação pode ser definida como a utilização intencional, em combinação ou separadamente, de objetos, técnicas, equipamentos, eventos e relações para aumentar a efetividade do processo educacional. A tecnologia educacional tem somente valor na medida em que auxilia ativamente os alunos na obtenção de conhecimentos e habilidades. Tecnologia educacional está fundamentalmente planejada para promover a eficiência dos sistemas educacionais pelo crescimento dos custos, precisão, valores da aprendizagem levadas a termo. De modo geral, a tecnologia tem sido empregada em todo o sistema educacional e não deve ser confundida com aparelhos mecânicos.

Como observa Reiser (2001), no início da década de 1970, nos Estados Unidos, os termos tecnologia educacional e tecnologia da instrução passaram a substituir definitivamente o termo audiovisual para descrever a aplicação da mídia para propósitos educativos.

No último quarto do século XX, ampliou-se a utilização dos computadores, das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS) e a difusão da tecnologia digital

e da multimídia, impactando profundamente o campo da tecnologia educacional. A teoria dos sistemas, da comunicação e a psicologia da aprendizagem foram substituídas por outras abordagens teóricas como a perspectiva da ciência cognitiva voltada para a compreensão dos processos internos de aquisição da aprendizagem (SAETTLER, 1990). Se, até a década de 1970, a compreensão da tecnologia educacional nos Estados Unidos recaía sobre os produtos, equipamentos e mídia, no final do século XX, cada vez mais ela tornou-se associada aos processos de ensino-aprendizagem, um tipo de conhecimento não relacionado necessariamente a objetos e instrumentos.

Em face dessa complexidade do campo, a Associação de Comunicações e Tecnologia Educacional propôs em 1994 um novo conceito que se tornou bastante utilizado nos Estados Unidos: “Tecnologia Instrucional é a teoria e a prática de criação, desenvolvimento, utilização, gestão e avaliação de processos e recursos de aprendizagem” (DEFINITION OF THE FIELD..., [19-?]). Contudo, o deslocamento de perspectiva para a tecnologia como processo não prescinde dos produtos materiais. De fato, as maneiras de se informar e de comunicar algo passaram por mudanças significativas a partir das décadas de 1980 e 1990, com a criação de avançados objetos tecnológicos, bem como com a criação da Internet. As tecnologias da informação e comunicação tornaram-se novas opções para o desenvolvimento de máquinas e dispositivos projetados para armazenar, processar e transmitir informações de forma flexível (SANCHO, 1998).

Ao discutir sobre o conceito de paradigma tecnológico, apoiado nos estudos de Thomaz Kuhn e considerando que as tecnologias da informação e comunicação apresentam um novo paradigma, uma revolução tecnológica, Castells (1999, p. 108) menciona que a primeira característica desse novo paradigma é que a informação é tratada como sua matéria-prima, pois as tecnologias evidentes a partir de então são “tecnologias para agir sobre a informação, não apenas a informação agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores.”

Outra característica destacada por Castells (1999) refere-se à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias. Considerando que a comunicação é parte integral de toda atividade humana, os novos meios tecnológicos influenciam a existência humana individual e coletiva. A lógica das redes, com a criação da Internet, é citada pelo autor como outra característica desse paradigma tecnológico instaurado, pois os novos recursos tecnológicos criados permitem complexidade de interação na busca de informação e comunicação.

Adentram nas escolas, a partir das décadas de 1980 e 1990, os objetos provenientes dessa nova tecnologia, os computadores, as lousas digitais, os *datashows*, os *softwares* educacionais, as impressoras, os DVDs, os aparelhos de multimídias, integrando os elementos da cultura material escolar de até então, e sendo vistos como

dinamizadores da prática docente, motivadores da aprendizagem e da criatividade dos alunos,

concretizadores do conhecimento, modernizadores das práticas escolares, organizadores do conteúdo a ser ensinado, redutores do excesso de verbalismo em sala de aula, facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. (FISCARELLI, 2009, p. 173).

Como nos lembram Martin Lawn e Ian Grosvenor (2005), a tecnologia em educação diz respeito tanto aos artefatos quanto aos discursos em torno deles. Mas antes de tudo, a tecnologia é uma construção social e histórica. No âmbito educacional, ela tem se apresentado como um discurso poderoso e prometeico de transformação e modernização das escolas e das práticas docentes, conectando, assim, reformas educacionais, princípios de organização e ordenação das salas de aula aos objetos materiais. É nesse sentido que se torna fundamental estabelecer os nexos entre a tecnologia educacional e a materialidade do universo escolar.

## **O movimento da Tecnologia Educacional no Brasil**

Em um estudo pioneiro intitulado “O mito da eficiência do ensino: estudo crítico da Tecnologia Educacional”, Lucíola Santos (1980) concebeu uma interpretação sobre a emergência da tecnologia educacional no Brasil que se tornou dominante. Ela considerou o conjunto de ideias e materiais relacionados à tecnologia educacional que se disseminou no Brasil a partir dos anos 50 do século XX como um “movimento” pautado nos princípios de cientificidade, eficiência e inovação que se tornou uma das faces mais evidentes do tecnicismo prevalecente na educação brasileira a partir da década de 1960. De acordo com a autora, a difusão

dos princípios e procedimentos da tecnologia educacional resultou dos convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (acordos MEC - USAID) os quais faziam parte do programa da Aliança para o Progresso. O movimento teria se caracterizado pela ênfase na planificação, sobressaindo o planejamento como critério de eficiência.

Não por acaso, a tecnologia educacional propagou-se no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, período marcado pela ideologia do desenvolvimento nacional. O modelo desenvolvimentista iniciado no governo de Juscelino Kubistchek, no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, propiciou um avanço industrial ao Brasil por meio da penetração não somente de capital estrangeiro, mas também de ideias, concepções e propostas direcionadas à preparação do povo para o progresso do país. Assim, não somente foram criadas estratégias para o crescimento industrial e econômico do Brasil, mas a educação também foi alvo dessas concepções, determinando assim que ela deveria ser urgente, eficiente, diferente, deixando para trás as formas tradicionais de ensino, buscando outros meios que pudessem tornar o processo educativo mais efetivo (HORTA, 1982). Nesse sentido, a introdução e utilização dos recursos audiovisuais no ensino foram vistas como estratégias para alcançar uma educação de qualidade, atingindo o maior número de pessoas, em rápido espaço de tempo e com o menor custo sobre os recursos humanos e materiais.

A tecnologia educacional que se difundiu no Brasil nos anos 1960 e 1970 do século XX foi a abordagem consolidada nos Estados Unidos pós Segunda Guerra Mundial, fundamentada em conhecimentos científicos, especialmente na teoria sistêmica, na psicologia da aprendizagem e nas teorias da comunicação. Como assinalou Fiscarelli (2009), a psicologia da aprendizagem pode ser considerada um dos pilares constituintes sobre os quais se apoiou a tecnologia educacional nesse momento.

Destaca-se, dentre os estudiosos e propositores da teoria associacionista de estímulo-resposta, os trabalhos de Skinner, cujas ideias espalharam-se no ideário pedagógico brasileiro nas décadas de 1960 e 1970, incorporando concepções sobre o processo de aprendizagem e práticas referentes à utilização de objetos no ensino, como as chamadas máquinas de ensinar e o método de ensino programado. Os estudos de Skinner direcionavam-se ao desenvolvimento e comportamento da criança, relacionando esse comportamento ao ambiente no qual a criança estava inserida, e vendo a educação e o professor como moldadores de comportamentos.

Para Skinner (1972), a escola, ao ser considerada como o lócus do ensino formal, deve possibilitar contingências de reforços naturais ou mecânicos, necessários para controlar e moldar o comportamento do aluno. Nesse sentido, destacam-se os objetos manipuláveis de forma natural pela criança, fortalecendo o comportamento desejado. A importância dada ao controle individualizado do comportamento de cada

aluno alicerça a proposta, feita pelo estudioso, de utilização da máquina de ensinar e o do ensino programado, os quais direcionam cada ação do aluno, indicando os passos que deve dar rumo ao objetivo de aprender algo. Cada passo desta aprendizagem leva ao comportamento desejado pelo professor.<sup>196</sup>

A teoria da comunicação trouxe um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que direcionavam a introdução e utilização de objetos no ensino, constituindo também um ponto de referência forte para o campo da tecnologia educacional. Nela, a comunicação é entendida como um processo; ou seja, uma atividade humana que apresenta mudanças contínuas no tempo e sofre influências de fatores que a cercam (BERLO, 1979). Ao entender a comunicação como processo, estabelecem-se os componentes desse processo: o emissor, o receptor, a mensagem e o canal. Nas definições e concepções sobre o canal é que encontramos a importância dos objetos no processo comunicativo, dentro da teoria da comunicação. O canal é concebido como um condutor da mensagem e deve ser selecionado cuidadosamente, pois dele depende o entendimento da mensagem enviada pelo emissor ao receptor. Entende-se, então, que a seleção do melhor canal

---

<sup>196</sup> A partir da década de 1980, a psicologia cognitiva com base nos estudos de Jean Piaget e de Vygotsky redirecionou a fundamentação da tecnologia educacional buscando compreender o processo interno do comportamento adotando uma perspectiva histórico-cultural. A partir dessas teorias, os objetos ganham um sentido mais complexo dentro do processo de ensino e aprendizagem, indo além da mera utilização e apresentação de conteúdos, mas participando intrinsecamente da aquisição do conhecimento. Ao valorizarem-se os sentidos, a percepção e a experiência no processo de ensino e aprendizagem, os objetos ganham grande importância, pois, a partir deles, a criança interage com o ambiente que a rodeia.



pode ser limitada por diversos fatores como: disponibilidade, custo, preferências do emissor, características do receptor, adaptação ao objeto do emissor e ao conteúdo da mensagem (BERLO, 1979).

As propostas e concepções da teoria da comunicação adentraram o ideário pedagógico a partir da década de 1950, ao considerar-se o ensino, a situação de aprendizagem, como um processo comunicativo. Os recursos audiovisuais foram tomados como canais importantes para o ensino e passaram a receber maior atenção quanto a maneira como eram utilizados, considerando sua eficiência e eficácia na transmissão do conteúdo ao aluno.

Outra teoria que contribuiu para o estatuto científico que legitimava a tecnologia educacional foi a teoria dos sistemas. Formulada inicialmente nos anos 1930, ela invade diversos campos da ciência e a maneira como se pensa o funcionamento da sociedade. O mundo é visto como uma organização, um sistema, cujos componentes devem ser organizados de maneira a interagirem entre si, levando-os a atingirem um objetivo comum. Para o funcionamento de um sistema, entram nele vários tipos de recursos (*inputs*), capazes de auxiliarem no alcance do objetivo; e saem dele os produtos ou serviços (*outputs*) como resultados das ações desenvolvidas dentro do sistema.

A educação é considerada como um sistema, de acordo com Churman (1972), pois as concepções sistêmicas podem ser aplicáveis ao processo educacional de maneira a racionalizar as ações educativas e controlar as variáveis que

podem incidir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, os objetos são considerados como *outputs* do sistema educativo, cuja função particular é auxiliar os professores na tarefa de transmitir o conhecimento ao aluno, de maneira que ele saia do sistema apto a viver em sociedade e participar de sua construção e desenvolvimento.

O caráter científico dessas teorias, bem como o estatuto científico concebido ao saber pedagógico, destacadamente nos saberes que envolvem a utilização dos objetos no ensino no âmbito do movimento de tecnologia educacional, contribuíram e consolidaram a sua importância no ensino, construindo sentidos, práticas e também conformando um conjunto de objetos e artefatos tecnológicos que adentravam as escolas nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil.

Desse modo, pode-se dizer que, nesse período inicial de configuração do campo da tecnologia educacional no Brasil, os saberes sobre a tecnologia educacional e sobre os objetos tecnológicos direcionados para o processo de ensino e aprendizagem foram construídos a partir de diferentes enunciadores, em contextos diferentes e também com concepções diferenciadas. Os estudos de Pfromm Neto (1976), Oliveira (1977), Parra (1973), Niskier (1980), Chadwick (1978), Dib (1974), entre outros, destacam-se no referido período. Esses estudos buscaram introduzir os pressupostos teóricos e metodológicos que regiam o movimento de tecnologia educacional e discutiam também as possibilidades da aplicação dos recursos tecnológicos,

considerando o contexto político e econômico no qual o país se inseria nesse momento.

No estudo da emergência do campo da tecnologia educacional no Brasil é imprescindível considerar a relevância que obtiveram os meios audiovisuais na produção científico-acadêmica, na formação de professores e nas políticas educacionais implementadas pelos poderes públicos. Diferentemente do que vinha ocorrendo nos Estados Unidos, como assinalamos anteriormente, a circulação e apropriação no Brasil dos referenciais norte-americanos nesse campo incorporou tanto o entusiasmo pelos audiovisuais quanto os fundamentos teóricos da tecnologia instrucional como processo de planejamento, gerenciamento e avaliação da aprendizagem.

Em um texto emblemático de João Batista e Oliveira, um dos mais atuantes defensores da tecnologia educacional no Brasil, intitulado “Tecnologia Educacional: conceitos e preconceitos”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1976, é perceptível o modo como os educadores e simpatizantes do movimento explicaram a recente configuração do campo no país. Logo no início do texto, o autor demarcou a diferença entre a concepção vulgarizada de tecnologia educacional concebida como “equipamentos audiovisuais e outras ferramentas e utensílios com fins educacionais”, das concepções que vinham sendo debatidas pelos teóricos e profissionais da área nos Estados Unidos (OLIVEIRA, 1976, p. 183). Entre as várias definições em circulação nesse país, o autor destacou a relevância

a adequação do conceito estabelecido pela Associação de Comunicações e Tecnologia Educacional (AECT), em 1973: “Tecnologia educacional é o processo pelo qual os recursos para a aprendizagem são planejados, produzidos, utilizados e avaliados” (OLIVEIRA, 1976, p. 186) por estar mais em consonância com a abrangência adquirida pelo termo. Além disso, ele assinalou as três áreas de conhecimento cuja convergência histórica havia possibilitado o movimento da tecnologia educacional no pós-guerra:

[...] as ciências da informação e da comunicação, os novos métodos e conceitos de planejamento, onde ressalta a abordagem sistêmica e os recentes progressos da psicologia da aprendizagem e da instrução. (OLIVEIRA, 1976, p. 186).

Cotejando o desenvolvimento do campo nos Estados Unidos com a sua difusão no Brasil, Oliveira (1976) posicionou-se partidário da redefinição da tecnologia educacional em termos de estratégia de inovação.

Assim, a tecnologia da educação passa a significar toda e qualquer aplicação ou utilização sistemática de conhecimentos científicos ou de outra natureza, a situações ou problemas educacionais. Conseqüentemente, interessa o termo enquanto processo, processo esse que se relaciona sobretudo com a *inovação* no campo educacional, por meio da viabilização de novas teorias, conceitos, idéias, técnicas ou aplicações. Menos que uma escola, um movimento ideológico ou histórico, uma corrente de pensamento ou reação, a Tecnologia educacional – perenemente se adaptando e transformando os conhecimentos de determinado momento – passa a significar uma estratégia de inovação. (OLIVEIRA, 1976, p. 188-189, *grifo do autor*).

Dessa maneira, João Batista e Oliveira buscava ressaltar a nova tendência vigente na área que buscava se distanciar das concepções outrora tão vinculadas aos objetos tecnológicos de uso educacional, especialmente os denominados meios audiovisuais de ensino. Contudo, pode-se levantar como hipótese que as duas tendências foram apropriadas simultaneamente no Brasil. Índícios expressivos dessa apropriação podem ser vistos na constituição de saberes pedagógicos sobre os audiovisuais presentes, por exemplo, nos manuais didáticos publicados por Nélío Parra<sup>197</sup> bastante utilizados nos cursos de formação de professores (nas licenciaturas e na Pedagogia) entre as décadas de 1960 e 1980 (FISCARELLI, 2008).

No número monográfico sobre tecnologia educacional publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1976, Leticia Faria apresentou um balanço sobre a situação dos audiovisuais no Brasil que possibilita perceber as políticas e a relevância que eles obtiveram no país nesse período.<sup>198</sup> No artigo, a autora destacou a atuação do governo federal por meio do Plano Setorial de Educação e Desenvolvimento

197 Nélío Parra produziu vários manuais didáticos relacionados à tecnologia educacional e aos recursos audiovisuais. Ver, entre outros, Parra (1972, 1973) e Parra e Parra (1970). Em artigo publicado na revista Pesquisa e Planejamento, em 1966, Parra explicitou o sentido com que o termo audiovisual vinha sendo utilizado no Brasil: “[...] apesar de reconhecer e utilizar a exposição oral, os livros e outros materiais, é usado de modo especial para indicar aqueles materiais de instrução e experiências que não dependem, basicamente, da leitura para transmitir mensagens e que apelam para os diversos sentidos. Assim, audiovisual inclui meios e procedimentos didáticos tais como o cinema educativo, a televisão, diapositivos, diafilmes, rádio, gravações, ilustrações, modelos, exposições, excursões, dramatizações e outros.” (PARRA, 1966, p. 89).

198 A produção bibliográfica sobre recursos audiovisuais e Tecnologia Educacional é muito vasta. Em 1976, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em um número dedicado exclusivamente à esse tema, publicou uma compilação de referência bibliográficas sobre o assunto existentes no país. Cf. Bibliografia ..., 1976.

Científico subsidiando governos estaduais, instituições oficiais e particulares que realizavam projetos envolvendo a produção e o uso de recursos audiovisuais educativos. Além disso, o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral promovia diagnósticos nacionais de Rádio, Cinema e Televisão Educativa. A disseminação dos audiovisuais envolvia produção e comércio de equipamentos, formação de recursos humanos especializados (técnicos para atuação em diferentes órgãos do sistema educacional), capacitação de professores, produção de manuais didáticos sobre o tema e uso dos mais diversos recursos audiovisuais. Segundo Faria (1976), encontravam-se em funcionamento no país vários Centros e Serviços Audiovisuais mantidos por particulares e pelos poderes públicos e havia várias instituições envolvidas com a produção e uso de recursos audiovisuais no país, tais como: os Centros ou Serviços Audiovisuais das Universidades, Secretarias de Educação e de estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e localidades, o Instituto Nacional de Cinema, os Serviços Cinematográficos do Exército, Marinha e Aeronáutica, o Serviço de Cinema do Ministério da Agricultura, o Serviço Cartográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Fundação Nacional do Material Escolar, Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, Centros ou Serviços Audiovisuais de instituições como o PLANTEL, SUDAM, SUDENE e SUDESUL, Laboratórios de Línguas, Museus do Departamento de Cultura do Ministério de Educação e Cultura, emissoras educativas de Rádio e Televisão em circuito aberto e em funcionamento em diferentes regiões brasileiras.

Vale assinalar também a atuação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais<sup>199</sup> que mantiveram uma seção de audiovisuais atuando na formação de professores do ensino elementar e médio, na apresentação de filmes, na confecção de diapositivos, na produção de material didático, no levantamento de equipamentos audiovisuais existentes nas escolas, na orientação para o planejamento e confecção de recursos audiovisuais, na tradução e resumos de folhetos especializados em audiovisuais articulado com o Ponto IV para a produção de documentários sobre o Brasil, entre outros.<sup>200</sup>

O modo como o movimento da Tecnologia Educacional impactou a formação de professores nas décadas de 60 e 70 do século XX associada à inovação educacional consiste

199 Os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais juntamente com o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional foram criados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) em 1955. A sede do CBPE foi instalada no Rio de Janeiro e os centros regionais em número de cinco nas seguintes capitais: Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife e São Paulo. O projeto foi idealizado por Anísio Teixeira em colaboração com técnicos em educação da UNESCO. No entanto, essas instituições tiveram uma existência breve, apesar das amplas finalidades a partir das quais foram criadas e da importância que tiveram em termos de profissionalização da investigação científica em educação. Com a instauração do regime militar, elas foram de certa forma, “desestimuladas” sendo extintas a partir do início da década de 1970. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo foi inaugurado em 12 de junho de 1956, resultando de um convênio entre a Universidade de São Paulo (USP) e o INEP. O CRPE-SP foi organizado compreendendo as seguintes divisões: Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), Serviço Auxiliares de Estatística, Divisão de Recursos Audiovisuais e Biblioteca. Posteriormente, em 1958, foi criada a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) encarregada do oferecimento de cursos de formação para professores e diretores de escola e especialistas da educação do Brasil e da América Latina. Entre os trabalhos acadêmicos que abordam a atuação do CBPE e dos CRPEs, ver, entre outros: Lugli (2002) e Ferreira (2001).

200 Na década de 1960, vários números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos transcreveram, na seção Documentação, relatórios das atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais. Ver, a título de exemplo, Ação do Inep e Centros ..., 1960; Ação do Inep - Centros de pesquisa ..., 1961; atividades do centro ..., 1963.

em temática de pesquisa relevante a ser explorada de forma sistemática. A orientação de professores acerca da produção e utilização de recursos audiovisuais foi uma preocupação de autores e livros didáticos, dos periódicos da área da tecnologia educacional e dos cursos de capacitação promovidos pelos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

Como analisou Fiscarelli (2009), o periódico Audiovisual em Revista possuía uma seção intitulada “É fácil e vale a pena” voltada para a indicação de como produzir recursos audiovisuais para uso escolar, como álbum seriado, *photo-sketching*, lápis de cera, cineminha, hectógrafo, entelagem, cavalete, painel desmontável, sanfona de figuras, quadro de testes, projetor, flexograma, transferência de ilustrações, porta-gravuras, condicionador de estampas, entre outros. Na seção intitulada “A prática aconselha”, a revista indicava “como usar” os recursos audiovisuais por meio de conselhos, sugestões e regras norteadoras da atuação docente.

De fato, o pensamento educacional renovador nesse período enfatizou muito os recursos audiovisuais acessíveis às escolas e aos professores. Em realidade, uma das estratégias de legitimação do movimento foi justamente apresentar as novas tecnologias e os recursos audiovisuais como imprescindíveis e plenamente factíveis. Não por acaso, foram recorrentes o emprego de slogans como “fácil de fazer, fácil de usar”, “é fácil e vale a pena”, como podemos depreender do excerto a seguir, citado no folheto produzido pelo Serviço de Recursos Audiovisuais de Curitiba, direcionado para os professores paranaenses:



Nas páginas seguintes VOCÊ [referindo-se ao professor] encontrará algumas sugestões. São idéias simples que podem ser aproveitadas e até mesmo melhoradas. De posse dessas idéias VOCÊ estará em condições de preparar seu próprio material visual de ensino bastando, para isso, interesse, boa vontade e alguns minutos livres. Experimente. É fácil e vale a pena!<sup>201</sup>

O modo como atuou o Serviço de Recursos Audiovisuais (SRAV) do Centro Regional de Pesquisa Educacional do Estado de São Paulo (CRPE/SP) demonstra a centralidade dos recursos audiovisuais nos programas de formação de professores levados a termo por este Centro na década de 1960. Assistido e subvencionado pela missão norte-americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil (denominada Ponto IV), acordo estabelecido entre o governo brasileiro e o norte-americano, esse Serviço tinha por finalidades organizar cursos para treinamento de educadores em métodos e meios de comunicação e produzir material didático. Para o cumprimento de suas atividades, o SRAV possuía uma filmoteca e um completo laboratório fotográfico. As atividades formativas eram realizadas pela Seção de Utilização e Treinamento que se dedicava ao planejamento e execução de diafilmes educativos e produção de filmes de 16 mm. Além disso, efetuava a tradução de filmes de procedência estrangeira. A seção era responsável também pela elaboração de guias para acompanhamento dos filmes e contava com materiais necessários para a confecção de gráficos, flanelógrafos, álbuns-seriados, apostilas, cartazes, painéis didáticos, modelos, cenários para filmes, diafilmes e diapositivos.

---

201 Para o professor primário. Fácil de fazer, fácil de usar. CRPE/SRAV/doc. 21, CME.

O material produzido pelo SRAV/CRPE/SP para subsidiar os cursos de formação e orientar os professores para a confecção e utilização dos recursos audiovisuais possuíam uma inequívoca dimensão técnica. Em geral, eram utilizados nos cursos de “treinamento” de professores e especialistas da educação apostilas mimeografadas. Algumas das apostilas encontradas no acervo do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo compreendem reproduções de artigos publicados no periódico Audiovisual em Revista ou traduções de textos publicados em manuais estrangeiros (norte-americanos principalmente)<sup>202</sup>. Nesse acervo, há algumas apostilas de fundamentação teórica, ancoradas nos pressupostos da Psicologia da Aprendizagem validando a relevância e as contribuições dos métodos e materiais audiovisuais para a educação. No entanto, a maior parte das apostilas compreende um receituário prático de como fazer e utilizar determinado recurso didático.

Na citação abaixo, extraída da apostila intitulada “Conceitos Psicológicos e Instrução Audiovisual”, texto de autoria de Clarence Ray Carpenter, traduzido por Nélío Parra, podemos perceber as concepções difundidas sobre as vantagens e características desses recursos de ensino:

A justificativa para o uso dos materiais audiovisuais deve estar fundamentada em suas características

---

202 O Centro de Memória da Educação (CME) possui um conjunto significativo de documentos do Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo. Essa documentação organizada sob a forma de dossiês abrange as atividades das diversas divisões do Centro Regional. Em relação ao Serviço de Recursos Audiovisuais, destacam-se as apostilas utilizadas em cursos de formação de professores. As análises realizadas na sequência deste texto foram fundamentadas nessas apostilas. Para identificação das fontes utilizaremos a notação empregada no referido acervo.

distintivas e talvez singulares e nas suas **possíveis** contribuições à aprendizagem. Suas vantagens e desvantagens devem ser definidas **funcionalmente** e em relação ao progresso da aprendizagem (*grifos do autor*). Estas devem ser testadas pela experimentação. Entre as vantagens e características supostas, podem ser citadas as seguintes:

1. Aumentar e manter a atenção e a concentração;
2. Prever concretização, realismo e “semelhança à vida em situações estimuladoras planejadas para incitarem a aprendizagem;
3. Explicar e aumentar o significado de conceitos abstratos para o aluno;
4. Trazer acontecimentos remotos, tanto no tempo como no espaço, para os alunos na sala de aula;
5. Apresentar oportunidades para os tipos de aprendizagem situacional ou de ‘campo’, em contraste com a comunicação linear, ordenada, verbal e escrita;
6. Facilitar ou adiantar o processo de aplicação do que é aprendido a realizações realísticas da vida;
7. Estimular o interesse, aumentar a motivação, introduzir uma variedade de estimulação e, de modo geral, aumentar o ‘envolvimento pessoal’ dos estudantes da aprendizagem. (CARPENTER, 1969, p. 2).<sup>203</sup>

Nas apostilas destinadas a ensinar como confeccionar e utilizar recursos audiovisuais, a apresentação do texto é esquemática e a linguagem simples e direta. Em primeiro lugar, consta a conceituação do objeto e sua utilidade. Em seguida,

203 O mesmo texto assinalava as possíveis desvantagens dos recursos audiovisuais: a) o esforço e o custo requeridos para a produção, distribuição e uso dos materiais audiovisuais; b) a quantidade de tempo, relativamente grande, requerida para apresentar materiais audiovisuais; c) as limitações dos materiais audiovisuais para comunicar significados abstratos; d) a dificuldade de ensinar princípios gerais através de modelos concretos e específicos, objetos e ilustrações de objetos ou representações de situações reais e específicas; e) a dificuldade de combinar a variedade de materiais de instrução com a variabilidade de indivíduos nas classes e grupos e f) o problema da individualização da instrução aos estudantes, quando o cinema sonoro e a televisão são usados. Cf. Carpenter, 1969.

os elementos componentes ou os materiais necessários para a confecção. Depois, os passos para a produção do material e, por último, orientações e observações em relação ao uso adequado. Essa forma de apresentação dos recursos audiovisuais foi amplamente empregada em periódicos versando especificamente sobre esses objetos, manuais didáticos e folhetos. O que é apresentado aos professores e às escolas como recursos audiovisuais compreende tanto os elementos ou códigos visuais e auditivos quanto os meios empregados para transportá-los a um público determinado. Compreendem-se, dessa maneira, os variados tipos de recursos indicados para uso nas salas de aula: campanhas, cartazes, cópia, ampliação e redução de ilustrações, entelagem, exposições, flanelógrafo, filme educativo, letreiros, livro escolar, mapas, montagem de ilustrações, mural-didático, museus, normógrafo, quadro magnético, quadro-negro, arquivo de gravuras, cineminha, sanfona de figuras, globos, diafilmes e diapositivos.<sup>204</sup>

Nesse conjunto de recursos sobressaem objetos tradicionalmente utilizados nas escolas primárias como o quadro-negro, o livro escolar, os mapas, globos, cartazes e museus concebidos dentro da proposta de eficiência na aprendizagem propiciada pela imagem. Por exemplo, as indicações em relação aos mapas punham em destaque como selecioná-los, como fazê-los, os tipos de mapas existentes, como ajudar os alunos a ler um mapa e os propósitos para o uso dos mesmos.

204 Em 1970, a Divisão Audiovisual do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo realizou pesquisa sobre a situação dos recursos audiovisuais na escola secundária de São Paulo. Posteriormente, em 1972, realizou outra investigação sobre os recursos audiovisuais nas Faculdades de Educação. Cf. Santos, 1970, 1972.

A perspectiva técnica se traveste de neutralidade e busca normatizar o trabalho docente pela argumentação da eficácia. Nas representações dos educadores e técnicos em educação, os recursos audiovisuais são tecnologias vantajosas, fáceis e funcionais. Basta dominar as técnicas que os resultados serão efetivos. Nesse sentido, todo professor deveria ser um especialista em recursos audiovisuais. Para tanto, eles necessitavam de “treinamento” que os habilitassem a lidar com as novas tecnologias aprendendo a confeccionar e usar os novos recursos de ensino.

Portanto, é significativo perceber que a configuração do campo da tecnologia educacional no Brasil fundamentou-se tanto na concepção de tecnologia como processo quanto na perspectiva da mídia e dos recursos audiovisuais. Vista dessa forma, o estudo específico da tecnologia educacional como campo de conhecimento constitui inegavelmente um capítulo importante na história da cultura material no Brasil.

## **Tecnologia, cultura material e educação**

A problemática da investigação histórica da tecnologia educacional no âmbito da cultura material põe em discussão as relações indissociáveis entre educação, tecnologia e materialidade da escola. Em que pese a polissemia dos termos, o historiador deve lidar com pelo menos dois sentidos interligados do termo tecnologia aplicado à educação: a) um conhecimento racional aliado a um saber fazer que possibilita a criação, produção e inovação de objetos e equipamentos para uso escolar; e, b) a aplicação de teorias, processos e

métodos aos problemas educacionais com ênfase ou não aos produtos materiais.

No primeiro sentido, trata-se de reconhecer as transformações dos objetos ao longo do tempo, assim como a composição material das escolas. É preciso considerar o componente da técnica (o saber-fazer e a invenção) e da ciência física incorporada na produção de materiais. Mas, evidentemente, a tecnologia como conhecimento aplicado não somente se inscreve na fabricação dos artefatos como também organiza o seu uso, inserindo-o numa dada categoria, por exemplo, instrumento de aprendizagem das ciências naturais, da geografia, da matemática etc., condicionando, desse modo, esquemas perceptivos, corporeidades, concepções pedagógicas. Significa compreender a tecnologia na educação nas conexões estabelecidas entre os artefatos, suas funções e usos escolares e suas relações sociais e culturais.

Essa dimensão pode ser vista na significativa ampliação da cultura material escolar ocorrida no Brasil na transição do século XIX para o século XX, quando se intensificaram as políticas dos governos estaduais para a expansão e modernização das escolas primárias.<sup>205</sup> O

<sup>205</sup> No contexto do projeto integrado “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas em âmbito nacional (1870-1930)”, coordenado por Rosa Fátima de Souza e financiado pelo CNPq, os pesquisadores Cesar Augusto Castro, Diana Gonçalves Vidal, Eliane Peres, Gizele de Souza e Vera Lúcia Gaspar da Silva, integrantes do eixo temático cultural material escolar, realizaram um amplo e minucioso levantamento da materialidade das escolas primárias, referente aos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Maranhão, no período de 1870 a 1925. Os objetos da escola foram agrupados em 13 categorias elaboradas pelo grupo envolvendo os mais diversificados materiais, como mobília, utensílios da escrita, escrituração escolar, livros e revistas, materiais visuais, sonoros e táteis para o ensino, entre outros. Resultados das investigações realizadas por

aparelhamento escolar envolveu a edificação de prédios públicos especialmente construídos para a instalação de escolas normais e grupos escolares e a diversificação do mobiliário e dos materiais didáticos abrangendo cartilhas, livros de leitura, periódicos, objetos para aplicação do método intuitivo e instrumentos para o ensino das ciências físicas, naturais e sociais. O desenvolvimento da tecnologia aplicada a materiais escolares pode ser percebido também nos aparelhos de projeções luminosas fixas e animadas, no cinematógrafo, nos livros didáticos e nos instrumentos dos gabinetes de Física, Química e Ciências Naturais difundidos nas escolas primárias e secundárias brasileiras na primeira metade do século XX. Para períodos posteriores, a tecnologia dos materiais escolares torna-se ainda mais sofisticada com a adoção do rádio, televisão, máquinas de ensinar, laboratórios de ensino de línguas, aparelhos audiovisuais, computadores etc. Nessa perspectiva, a tecnologia na educação perpassa os artefatos e os discursos educacionais, sejam aqueles de persuasão do valor dos objetos como expressão da inovação e da modernização, sejam naqueles de normatização do uso dos artefatos no âmbito escolar.

Entende-se, dessa maneira, a forma como a lousa pôde ser compreendida por Valdeniza Barra (2001, 2013) como uma tecnologia da escola moderna que, inscrita nas práticas escolares, possibilitou a consolidação do modelo escolar da transmissão simultânea do ensino. Na mesma direção, Wiara Alcântara (2014) considerou as carteiras como vetores

---

esse grupo de pesquisadores no âmbito do mencionado projeto de pesquisa encontram-se em Castro (2011).

de relações pedagógicas, higiênicas, culturais e comerciais e Raquel Castro (2009), examinando a transformação das cadeiras bancos em carteiras individuais na transição do século XIX para o século XX, pôs em evidência as diferentes funções das carteiras escolares relacionadas ao disciplinamento e higienização dos corpos e aos métodos de ensino. O caso do cinema educativo introduzido no Brasil a partir dos anos vinte (século XX) é bastante interessante para essa discussão, uma vez que é denotativo da síntese integradora entre aparatos, habilidades, procedimentos, usos e discursos de justificação do valor educativo do aprendizado por imagem fílmica, como bem explicitou Monteiro (2006).

Os exemplos são numerosos tomando apenas como referência a historiografia brasileira sobre a cultura material escolar. Sem a intenção de abarcar todos os importantes estudos já realizados, cabe mencionar a investigação de José Maurício Madi Filho (2013) sobre os animais taxidermizados, assinalando como as mudanças curriculares e a técnica da taxidermia tornaram-se condições fundamentais para a formação de coleções zoológicas utilizadas no ensino das Ciências. No desenvolvimento da técnica da taxidermia havia uma preocupação estética e artística dando aos animais uma aparência de vida, entrelaçando concepções de ciência à produção de materiais para uso escolar. Um último exemplo, diz respeito aos materiais didáticos para o ensino das línguas vivas nas escolas secundárias como bem analisou Marta Rahe (2015). A renovação do ensino das línguas modernas acompanhou a discussão sobre a relevância



política e cultural das línguas modernas; o movimento de modernização do secundário em meados do século XX, cuja redefinição pressupôs mudanças de finalidades e do público escolar; a substituição do currículo humanista pelo currículo científico; e as transformações nas tecnologias educacionais, particularmente, o emprego de recursos audiovisuais. A constituição de salas especiais para o ensino de línguas, adotada em vários ginásios e colégios brasileiros a partir da década de 1940, com base no método direto e, posteriormente, nos métodos áudio-oral e audiovisual, incorporou várias inovações tecnológicas, como as coleções de livros didáticos, aparelhos de projeção fixa para a exibição de diapositivos, slides e diafilmes, cinematógrafos sonoros, retroprojetor de transparências, vitrolas, coleções de discos de vinil.

O outro sentido mais abrangente de tecnologia diz respeito aos métodos, técnicas, teorias e processos aplicados à educação. Os saberes construídos em torno dos recursos de aprendizagem com fundamentação científica desenvolveram-se, sobretudo, no século XX. Por isso, o historiador da materialidade da escola não pode dispensar a atenção ao modo pelo qual os objetos escolares estiveram entrelaçados na constituição dos saberes pedagógicos e nas redes de legitimidade científica. É nesse sentido que se torna relevante o questionamento sobre a concepção dos objetos, os sentidos adquiridos e sua justificação no interior do discurso e das políticas de renovação pedagógica, como por exemplo, pelo método intuitivo ou pela Escola Nova.

Por outro lado, como buscamos destacar neste texto, a tecnologia educacional como um campo de conhecimento na área da Educação, consolidado a partir da década de 1950, fundamentado em bases científicas e associado à difusão dos recursos audiovisuais, configura-se como temática incontornável para o historiador da cultura material que incide suas investigações sobre a segunda metade do século XX.

Tão importante quanto investigar os projetos implementados pelo governo federal, como o Projeto Minerva e o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), são os estudos sobre as Escolas Radiofônicas para o desenvolvimento da educação popular e as atividades desenvolvidas pelo Setor de Audiovisual do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. A própria história da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional ainda está por ser feita.

O mesmo pode-se dizer do movimento da tecnologia educacional, cuja revisão historiográfica a partir de uma releitura da perspectiva cultural poderá romper com o reducionismo da análise tecnicista e ampliar a compreensão dos diversos sentidos atribuídos à inovação educacional no terceiro quarto o século XX. A eleição dos recursos audiovisuais como objetos de pesquisa constitui empreendimento original, necessário e desafiador que requer atenção para a peculiaridade e complexidade desses materiais levando-se em conta a problemática da cultura visual, das redes de comunicação e informação, a tecnologia

educacional e as mudanças socioculturais em curso na segunda metade do século XX.

Relacionando a tecnologia educacional com a cultura material escolar, as possibilidades de pesquisa são vastas, envolvendo desde o inventário dos recursos audiovisuais que circularam nos estabelecimentos educacionais do país, quanto a materialidade tecnológica desses recursos, assim como a formação de professores, a produção didática e os usos em torno desses objetos.

A partir de uma concepção mais ampliada do termo tecnologia educacional, considerando que não aborda somente os objetos e máquinas voltadas ao ensino, mas também os processos e saberes que envolvem tanto a fabricação quanto a utilização desses artefatos na educação, há possibilidades de investigação quanto a maneira como esses objetos são apropriados pela escola, pelos professores, as transformações nas relações professor e aluno, a partir da introdução e utilização de um objeto e os saberes e práticas construídas historicamente a partir da sua utilização. O estudo desses processos, práticas e modos de agir e pensar sobre esses objetos podem auxiliar a compreendermos o porquê da existência de determinada cultura material escolar na história da educação brasileira e como ela se transforma ao longo dos anos com o avanço tecnológico ou simplesmente torna-se obsoleta em um determinado período histórico, considerando as relações e contingências que possibilitam a sua permanência, transformação ou ausência.

A produção da pesquisa sobre cultura material escolar

ampliou-se consideravelmente no Brasil na última década, envolvendo dissertações, teses e publicações de livros e artigos em periódicos.<sup>206</sup>

No entanto, muito ainda há por ser feito. Destacar a relevância do estudo da tecnologia e da tecnologia educacional na pesquisa histórica da cultura material escolar significa não apenas apontar uma lacuna, mas, sobretudo evidenciar a fertilidade de uma reflexão que, ao ser contemplada pelos pesquisadores, poderá contribuir significativamente para a ampliação do conhecimento sobre a materialidade da escola.

Ao aproximarmos o estudo histórico sobre a tecnologia educacional no país dos estudos sobre cultura material escolar, observamos possibilidades e perspectivas de investigação em torno dos objetos e artefatos escolares que venham problematizar e discutir questões relativas aos saberes, aos processos educativos, a concepções sobre tecnologia que adentram a escola e direcionam maneiras de se olhar e utilizar os objetos.

---

206 No conjunto dessa produção, podemos citar alguns livros que coligem resultados de investigações de grupos de pesquisa dedicados ao tema: Bencostta (2005); Castro (2011); Silva e Petry (2012); Castro & Castellanos (2013). Vale assinalar, ainda, a publicação de alguns dossiês que retratam os temas mais investigados e as tendências predominantes: Souza, (2007a); Auras, Silva e Quartiero (2010); Silva e Felgueiras (2011); Bencostta & Souza (2013). Evidentemente, não estamos considerando aqui os estudos sobre livros didáticos e impressos educacionais que, embora integrantes da cultura material escolar, constituem temáticas específicas de pesquisa. Estudo analítico sobre essa produção, ver Souza (2007b) e Silva e Petry (2011).

## Fontes e Referências

AÇÃO DO INEP E CENTROS de Pesquisas Educacionais em 1959. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 99-124, abr./jun., 1960.

AÇÃO DO INEP E CENTROS DE PESQUISAS no quinquênio 1956-60. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 93-134, jan./mar., 1961.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874 - 1914). São Paulo, 2014, 338f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANGLIN, Gary J. (ed.). *Instructional Technology*. Past, present and future. 3ed. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited, 2011.

ATIVIDADES DO CENTRO Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1962. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 50-71, jan./mar., 1963.

AURAS, Gladys M. G. Teive; QUARTIERO, Elisa Maria; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Dossiê: Cultura escolar e seus suportes materiais. *Linhas* (Udesc), Florianópolis, v. 11, p. 10-84, 2010.

BARRA, Valdeniza Maria da. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 121-137, jul./set., 2013.

BARRA, Valdeniza Maria da. Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.). *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy; SOUZA, Rosa F. de. Dossiê: Cultura material escolar: abordagens históricas. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 49, jul./set., 2013.

BERLO, David K. *O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BIBLIOGRAFIA sobre Tecnologia Educacional 1970/1975. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n. 138, p. 243-259, abr./jun., 1976.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARPENTER, Clarence Ray. *Conceitos psicológicos e instrução audiovisual*. CRPE/SRAV/13/ 1 (11), Centro de Memória da Educação.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Cesar A. (org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870–1925)*. São Luís: EDUFMA/Café & Lápis, 2011.

CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (org.). *A Escola e seus Artefatos Culturais*. 1ª ed. São Luís/Maranhão: EDUFMA, 2013.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza. *Da cadeira às carteiras escolares individuais: Entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária Catarinense (1836–1914)*. Florianópolis, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CHADWICK, Clifton B. Tecnologia Educacional: o fracasso das soluções parciais. *Revista Tecnologia Educacional*, n. 25, nov./dez., 1978, p. 5-14.

CHURCHMAN, C. West. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

CUBAN, Larry. *Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920*. New York, London: Teachers College Press, 1986.

DEFINITION OF THE FIELD of Instructional Technology. Disponível em: <http://arcmitt01.uncw.edu/andersonl/Documents/Definition%20of%20Instructional%20Technology.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

DIB, Cláudio Zaki. *Tecnologia da Educação e suas aplicações à aprendizagem de física*. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1974.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Presentación. In: *Cien Años de Escuela em España (1875-1975)*. Salamanca: Kadmos, 1990, p. 2-21.

FARIA, Lúcia. Situação atual dos audiovisuais no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n. 138, p. 262-264, abr./jun., 1976.

FERREIRA, Márcia dos Santos. O Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo (1956-1961). São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FÉRRES, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e Pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana Maria (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Art-Med, 1998, p. 127-155.

FISCARELLI, Rosilene B. O. Material didático: discursos e saberes. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FISCARELLI, Rosilene B. Oliveira. A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras-Unesp/Araraquara. Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, 2009.

\_\_\_\_\_. *Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Editora Insular, 2012.

\_\_\_\_\_. Materialidade Escolar em Cena: um pouco da produção na História da Educação. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (org.). *A Escola e seus Artefatos Culturais*. 1ª ed. São Luís, Maranhão: EDUFMA, 2013, p. 35-59.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; FELGUEIRAS, Margarida Louro. Dossiê: Arquivos, Objetos e Memórias Educativas: práticas de inventário e de museologia. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, p. 19-41, 2011.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. A aventura de inventariar: uma experiência no Museu da Escola Catarinense. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 11, p. 19-41, 2011.

HORTA, José S. B. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (ed.). *Materialities of schooling*. London: Symposium Books, 2005 (Comparative Histories of Education).



LUGLI, Rosário S. G. O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MADI FILHO, José Maurício. Animais taxidermizados como material didático em fins do século XIX e começo do século XX. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MAGGIO, Mariana. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 12-21.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944). 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NISKIER, Arnaldo. O uso pedagógico dos veículos de comunicação de massa. *Revista Tecnologia Educacional*, n. 34, 1980, p. 3.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Tecnologia educacional. Conceitos e preconceitos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 61, n. 138, p. 183-196, abr./jun. 1976.

\_\_\_\_\_. *Perspectiva da Tecnologia Educacional*. São Paulo: Pioneira, 1977.

OLIVEIRA, Henrique J. C. *Os meios audiovisuais na escola portuguesa*. Universidade do Minho, Instituto de Ciências da Educação, Braga, 1996, p. 122-127.

PABLO PONS, Juan de. Visões e conceitos sobre a tecno-

logia educacional. In: SANCHO, Juana Maria (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 50-71.

PARA O PROFESSOR PRIMÁRIO. Fácil de fazer, fácil de usar. CRPE/SRVA, doc. 21. Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

PARRA, Nélío. *Técnicas audiovisuais de educação. Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 10, dez., 1966.

\_\_\_\_\_. *Os recursos audiovisuais e a renovação didática*. São Paulo: S. N., 1972.

\_\_\_\_\_. *Metodologia dos recursos audiovisuais: estudo fundamentado na psicologia genética*. São Paulo: Saraiva, 1973.

PARRA, Nélío; PARRA, Ivone Corrêa da Costa. *Técnicas audiovisuais de educação*. São Paulo: Editora Edibell Ltda., 1970.

PFROMM NETO, Samuel. *Tecnologia da educação e comunicação de massa*. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1976.

RAHE, Marta Banducci. *Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”? Uma investigação dos materiais didáticos para as aulas de Línguas Vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do Estado de Mato Grosso (1931-1961)*. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

REISER, Robert A. A history of instructional design and technology. In: *Educational Technology, Research and Development: ProQuest Psychology Journals*, v. 49, n. 1, p. 53-64, 2001. Disponível em: <http://www.capella.edu/idol/historyofidtparti.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SAETTLER, Paul. *A history of instructional technology*. New

York: Macgraw-hill book Company, 1968.

\_\_\_\_\_. *The evolution of american educational technology*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, 1990.

SANCHO, Juana M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana Maria (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 23-49.

SANTOS, Lucíola Licínio de Costa Paixão. O mito da eficiência no ensino: estudo crítico da tecnologia educacional. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 1980.

SANTOS, M. A. A situação dos recursos audiovisuais na escola secundária de São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 13, p. 99-127, dez. 1970.

\_\_\_\_\_. Levantamento dos recursos audiovisuais nas Faculdades de Educação e nos cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia do Estado de São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 14, p. 137-192, abr. 1972.

SHROCK, Sharon A. A brief history of instructional development. In: ANGLIN, Gary J. (ed.). *Instructional Technology. Past, present and future*. 3. ed. Santa Barbara, California: Libraries Unlimeted, 2011, p. 69-77.

SKINNER, Burrhus F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SOUZA, Rosa Fátima de. Dossiê: Vestígios da cultura material escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 14, p. 11-14, 2007a.

\_\_\_\_\_. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus L. (org.). *Culturas escola-*

*res, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.* São Paulo: Cortez, 2007b, p. 163–191.

\_\_\_\_\_. *Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX.* *Educar em Revista (Impresso)*, v. 49, p. 103-120, 2013.

VARGAS, Milton. Técnica, Tecnologia e Ciência. In: *Revista Educação & Tecnologia*, mai/2003, p. 178-183.

# **Cultura Material na Escrita da História Curricular de uma Instituição de Ensino Secundário do Sul de Mato Grosso (1939 a 1970): espaços, objetos e práticas**

**Eurize Caldas Pessanha  
Fabiany de Cássia Tavares Silva**

## **Notas Introdutórias**

Este texto apresenta parte de análises desenvolvidas em pesquisa inscrita no campo da história da educação com foco na reflexão sobre as condições teóricas e metodológicas que se colocaram à utilização da cultura material no processo de escrita da história curricular de uma instituição de ensino secundário do sul de Mato Grosso. A história dessa instituição esteve vinculada aos projetos de escolarização e modernização de Campo Grande, uma cidade estratégica na região sul de Mato Grosso.<sup>207</sup> Criada no final da década de 1930 como Liceu Campograndense, com a justificativa de ser destinado aos que não podiam pagar para estudar nas

---

207 Essa porção do Estado de Mato Grosso era constituída pelas cidades: "Corumbá, Miranda, Santana do Paranaíba, Nioaque, Coxim, Campo Grande, Aquidauana e Bela Vista", municípios "que depois, desmembrados em vários outros, viriam a constituir o estado de Mato Grosso do Sul". (QUEIROZ, 1997, p. 115-116).

instituições particulares, foi o primeiro ginásio público da cidade e tornou-se, contraditoriamente, altamente seletiva, entre outros motivos, pela intensa concorrência de seu exame de admissão, configurando-se como uma “escola exemplar”. Essa “exemplaridade” foi alimentada desde a sua gênese pelos grupos sociais que, ao adentrarem nela, se percebiam como “elite” (SILVA; PESSANHA, 2008).

O objetivo que organiza os procedimentos desta escrita está orientado por uma operação de caça aos indícios e vestígios dos espaços, dos objetos e das práticas como suportes da cultura material escolar. Vale destacar que trabalhamos com a “noção e ideia” de cultura material (BUCAILLE; PESEZ, 1989), impregnada da polissemia do próprio termo cultura (WILLIAMS, 1992).

Nesse contexto, tal operação, além de permitir a compreensão das mudanças nos tipos de objetos e práticas, possibilita apreender como essas mudanças surgiram e possibilitaram estabelecer suas correlações com a História do Currículo. Acresce-se a esse processo o espaço como concepção de um lugar que ensina tanto por meio de sua fisicalidade como também na forma em que articula o currículo-lugar.

A História do Currículo, aqui, está determinada pela perspectiva de reconstituição dos indicativos para compra e aparelhamento das disciplinas escolares a partir de uma versão particular, que recorre às análises de fontes documentais.<sup>208</sup> Ao tentar realizar essa reconstituição

---

208 Os documentos aqui foram tomados na perspectiva de Tipologia Documental segundo Bellotto (2004, p. 52), ou seja, como “configuração que assume a espécie documental de acordo com a atividade que a gerou”.

afirmamos a tensão entre aspectos macrossociais e as dimensões micro escolares onde o currículo se materializa.

Diante disso, reduzimos nossa análise a um desses aspectos, isto é a cultura material escolar, na perspectiva de retratar o espaço curricular como lugar de divulgação de um discurso, de formalização e consolidação, do/sobre aparelhamento escolar como condutor da qualidade da formação e incremento das práticas.

Dessa forma, os objetos e as práticas, em sua grande maioria, foram localizados entre os documentos escritos, que parecem ser os privilegiados entre os guardados na instituição. Para Mogarro (2001, p. 92) isso,

[...] decorre da directa relação da escola com o universo da escrita. A escrita tem [...] uma posição de centralidade no quotidiano escolar (na gestão administrativa, nas relações pedagógicas, na construção de saberes, nas relações sociais), estando presente em toda a vida da instituição. É nessa íntima relação que o arquivo reflecte, na materialidade dos seus documentos e de forma mais consistente e lógica que os outros espólios, compreendendo-se assim o lugar central que ocupa na vida da instituição.

Cada um desses documentos/objetos resgatados em sua materialidade permite não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de ideais pedagógicos ativados no interior dessa instituição escolar. Por outro lado, caracterizam a forma, seu formato e universo, sua importância, seus modos de aquisição e utilização e testemunham o cotidiano dessa instituição.

## **Por uma história curricular do ensino secundário do Sul de Mato Grosso (1939 a 1970): diálogos com a cultura escolar e cultura material**

Tomamos o currículo como um artefato construído socialmente que supõe a concretização dos fins sociais da educação escolarizada. Visto assim, a inclusão, a exclusão ou a manutenção de um conteúdo, normas e práticas escolares definem sua transmissão cultural, o desenvolvimento intelectual e social dos alunos aos quais passam a ser oferecidos.

Dessa forma, o currículo não seria um instrumento pedagógico neutro. Ao contrário, um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, organizações e práticas que refletem (ou reproduzem?) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas no espaço escolar.

O currículo do ensino secundário brasileiro adquiriu contornos mais definidos nos Decretos nº 19890, de 18 de abril de 1931, e nº 21241, de 4 de abril de 1932, que instituíram a Reforma Francisco Campos, delineados pela promoção de alterações na duração (dois ciclos, um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos), a frequência obrigatória, a exigência de exame de admissão para o ingresso no primeiro ciclo, a habilitação para o ingresso no ensino superior, o equilíbrio entre estudos literários e científicos (pela revitalização desse último) levando à perda



de seu caráter humanista, acentuado até então. Contornos esses que foram revisitados pela Reforma Capanema em 1942, particularmente no que tange ao resgate da formação humanista e do ensino secundário como ensino para as elites, resultando no Curso Clássico, com ênfase às letras, e o Científico, com foco nas ciências, de acordo com as intenções para estudos posteriores.

Na perspectiva do alcance desses contornos, “pode-se demarcar o ano de 1937 como aquele em que começou a delinear-se o ensino médio público [em Mato Grosso]” (BRITO, 2001, p. 77) e, em resposta a esse delineamento, os estabelecimentos de ensino secundário em Mato Grosso foram alvo de dois conjuntos de reformulações: o primeiro por meio dos Decretos n. 441, de 14 de maio de 1935, e n. 133, de 21 de janeiro de 1938 - visava dar forma às determinações da Reforma Francisco Campos; o segundo, por meio dos Decretos n. 100, de 27 de maio de 1942, e n. 143, de 10 de março de 1943, buscava adequações à Reforma Capanema e versava basicamente sobre a denominação a ser adotada pelas escolas secundárias (BRITO, 2001, p. 76).

Nesse contexto, para a concessão de autorização para que uma instituição escolar voltada ao ensino secundário funcionasse, o sistema de inspeção federal analisava meticulosamente objetos para ensinar, equipamentos e espaços físicos necessários, constantes de instruções detalhadas, emanadas em Portarias do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que especificavam as suas finalidades para o ensino de cada disciplina.

Particularmente, no sul de Mato Grosso, foi com o Decreto-lei n. 229, de 27 de dezembro de 1938, que teve início o processo de escolarização secundária pública na cidade de Campo Grande, com a instalação do primeiro ginásio, o Liceo Campograndense, resultado da mobilização política organizada em torno da necessidade de ampliação da escolaridade dos filhos de famílias que não teriam condições de pagar por essa escolaridade.

O Liceo Campograndense, criado pelo mencionado decreto, foi solenemente instalado, em 18 de março de 1939, em uma sede provisória no Centro da cidade, na Avenida Afonso Pena, anexa ao Grupo Escolar Joaquim Murтинho. No entanto, o processo de consolidação da instituição passou por alguns percalços. Em 1939, funcionou regularmente, mas sem inspeção prévia; em 1940, obteve inspeção prévia, funcionou apenas por um mês em virtude de Despacho Ministerial, de 29 de abril de 1940, que indeferiu o pedido de inspeção preliminar ao curso secundário fundamental nos termos do art. 52 do decreto 21241, de 4 de abril de 1932. Os alunos receberam guias de transferência e o arquivo foi recolhido pelo inspetor tal como está registrado na Ata de entrega do arquivo do Liceo Campograndense ao sr. inspetor Albino Corrêa da Costa, datada de 29 de abril de 1940 (Atas...). A inspeção prévia só foi concedida em 20 de fevereiro de 1941 e o a escola começou a funcionar oficialmente em 6 de abril de 1942, mesmo ano em que teve alterado seu nome para Ginásio Estadual Campograndense.<sup>209</sup> Em 1953, foi instalado

209 Devido às sucessivas alterações na Legislação, a instituição teve o nome mudado em diversos momentos: Liceo Campograndense, em 1938; Ginásio Estadual Campograndense, em 1942; Colégio Estadual Campograndense,

o segundo ciclo do Ensino Secundário, passando a se chamar Colégio Estadual Campograndense, no entanto, apenas em 1958, o MEC concedeu autorização para o funcionamento do segundo ciclo. Entre essas duas datas, a instituição mudou-se para sua sede própria, no Bairro Amambá, em edifício projetado por Oscar Niemeyer e inaugurado em 1954.

Entendendo que a história descrita acima dá sentido a uma história curricular localizada do ensino secundário, incursionamos por uma prática particular de investigação, que busca o sentido de um nível de ensino voltado à formação das elites, ainda que fundada na pouca identificação do que seria elite em um país com as dimensões do Brasil.

Vale destacar que, no Brasil, só a partir do início do século XX é que as estratégias financeiras familiares se modificaram, passando as famílias a depender e investir em longos processos de ensino<sup>210</sup>. Esse fato não foi percebido somente em famílias pertencentes às “elites” econômicas, essa mudança aconteceu em outros estratos sociais que não tinham a educação como prioridade e passaram a desejá-la, reconhecendo essa “[...] passagem pela escola como um símbolo de status e diferenciação social” (MINHOTO, 2008, p. 454).

Os processos de formação e de evolução das instituições escolares inserem-se em um contexto histórico político e na relação com a comunidade, os professores, os

em 1958; Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado, em 1971; Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maria Constança Barros Machado, em 1976, até receber a denominação atual de Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em 1990.

210 No Brasil, até o final do século XIX, a renda das famílias era oriunda de produtos de atividades agrárias, herança e posse de bens materiais e casamentos.

alunos, assim como nas relações de poder que possibilitam a caracterização do papel da instituição escolar na sociedade e a influência desta na instituição escolar.

Nesse aspecto, algumas análises já produzidas sobre a relação entre a cultura escolar e o currículo dessa instituição (ROCHA, 2006; BRAGA, 2006), apontaram para a construção de processos e práticas que valorizavam os conhecimentos considerados clássicos por meio de um ensino propedêutico, que preparava para o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Uma escola cuja criação fora justificada pelos seus proponentes pela necessidade de atender aos alunos cujas famílias não poderiam pagar para estudar nos ginásios particulares já existentes, tornou-se contraditoriamente seletiva, uma vez que “havia briga entre as famílias para conseguirem uma vaga” (BITTAR; FERREIRA JR. 1999, p. 178) e se consolidou, na percepção de ex-alunos e ex-professores, como uma escola para poucos escolhidos.

Embora existissem três colégios privados em Campo Grande (MT), a ideia de uma formação sólida passou a ser realizada por uma única instituição pública de ensino secundário, o Ginásio Estadual Campograndense. A existência de um instrumento de seleção da instituição, o exame de admissão, constituiu aspecto importante na história da cultura escolar dessa escola<sup>211</sup>.

---

211 O Exame de admissão era feito nos moldes do Pedro II, com pagamento de taxa de matrícula. Por outro lado, dados extraídos dos livros de atas de inscrição no Exame de Admissão, comparados com os dados dos Quadros Gerais de Matrícula dos Relatórios Anuais indicam que havia grande número de inscritos, mas poucos conseguiam sucesso e as vagas não eram preenchidas. O percentual máximo de aprovados foi alcançado em 1945 (67,8%) e o menor em 1958 (26,5%). (PESSANHA; ASSIS, 2011).

Parte dos dispositivos da cultura escolar dessa instituição também alimentou-se da cultura material, particularmente o espaço arquitetônico, o prédio escolar, as salas de aula, os laboratórios, as quadras de esportes e seus objetos, que dotou de sentido a qualidade das práticas curriculares no processo de distribuição dos conhecimentos.

A parte didática, de que tratou a identificação dessa instituição como modelo de ensino secundário, encontrava-se incrementada pelos materiais curriculares, especificamente os objetos que se destinavam às aulas de línguas vivas, de educação física e dos laboratórios, apreciáveis pela sua qualidade e variedade.

Na condição de mercadoria, tais objetos haviam sido adquiridos em especializadas lojas de São Paulo, corroborando as perspectivas animadoras de uma instrução pública condicionada aos recursos de alta qualidade, instrumentos condutores e produtores de aprendizagens, alguns estimulando o desempenho do grupo, outros desenvolvendo as capacidades individuais dentro de um tempo determinado. Inviáveis para a maioria das escolas públicas do sul de Mato Grosso, o “aparelhamento”, material utilizado pelo Colégio Campograndense, tornava-se digno de exposição, ao mesmo tempo em que seria apenas um dos elementos associados à concepção do conhecimento adquirido e seu poder de transformação.

## **Espaços, objetos e práticas de uma Instituição Secundária do/no sul do Mato Grosso**

Parte do processo de autorização de funcionamento dos estabelecimentos públicos ou privados (BRASIL, 1952) de ensino secundário passou pelo acatamento das instruções e exigências para a constituição do processo de ensino de cada disciplina, que compunha o currículo. Tais instruções e exigências incluíam descrição detalhada dos tipos e modelos de objetos e equipamentos a serem adquiridos, bem como os indicativos da composição/organização dos espaços físicos necessários.

Nesse contexto, o sistema de inspeção analisava meticulosamente o atendimento a esses dados, acrescidos das várias formas de registro que as instituições utilizavam para comprovar estarem suficientemente aparelhadas para colocar em prática o currículo do ensino secundário.

Para compreender o currículo “praticado”, a partir da localização dos tipos e modelos de objetos e equipamentos, nossa operação de caça incorporou a distinção entre os conteúdos culturais, entendidos como contextos de uso ou função, e os contextos de produção, que entendíamos contidos na sua escolha. Diante disso, estabelecemos a oposição história-função, diretamente vinculada aos interesses expressos das/nas classificações do material.

Só os objectos transcendem a fronteira do tempo e do espaço. Uma materialidade que é caracterizada pela permanência, mas não pela imobilidade. Aos objectos é conhecida a sua faceta “viajante”. Eles circulam no seio das sociedades humanas e por

isso, um mesmo objecto pode adquirir diversos significados em mais de um contexto ou lugar. (NOGUEIRA, 2002, p. 122).

Por um lado, os objetos estavam classificados ou compreendidos como indicadores de evolução e, assim, indicavam a posição de sua “função escolarizante” em uma ou várias escalas evolutivas. Por outro lado, os objetos podiam ser classificados dependendo da função social que tinham em um processo de escolarização determinado, como o caso do ensino secundário.

A par disso, buscamos localizá-los fisicamente, ou mesmo no âmbito dos registros em documentos, uma forma particular de análise, a fim de inferir como se relacionaram com a história das disciplinas escolares e, conseqüentemente, do currículo a que estavam vinculadas.

No que diz respeito ao acatamento das instruções e exigências para a constituição do processo de ensino de cada disciplina, localizamos registros das providências que a instituição tomou para a aquisição do material necessário em firmas especializadas de São Paulo e Rio de Janeiro.<sup>212</sup>

As fontes nas quais localizamos essas informações constituem parte do arquivo da escola, organizado pela equipe do projeto,<sup>213</sup> que foi digitalizado e gravado em quatro DVDs. Os documentos foram denominados “Livros” e organizados sob o título de “Caixas”. A “Caixa 10” (DVD4) reúne todos os

212 Franz Sturm & Cia Ltda., Rua José Bonifácio, 115, São Paulo: Empreza Progresso Ltda., do Rio de Janeiro, Rua Dom Geraldo, 49; Brasileira Fornecedora Escolas Ltda. de São Paulo, Av. São João, 791.

213 “História curricular de escolas secundárias brasileiras: indícios e vestígios nos suportes materiais (1884–1975)”, (Universal CNPq, 14/2010), Eurize Caldas Pessanha, coordenadora, e Décio Gatti Júnior, vice coordenador.

documentos que constituíram fonte para este texto: “Livro 1” (Atas de reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975); “Livro 4” (Inspeção prévia..., 1941) e “Livro 6” (Relatório de Verificação prévia do Colégio Estadual Campograndense, 1956). (PESSANHA; ASSIS, 2011).

Como está registrado no “Livro de Atas”, no dia 13 de setembro de 1940, professores de Física, Química, Geografia e Inglês reuniram-se para abrir nove caixas com materiais destinados aos Gabinetes de Física e Química, História Natural, Geografia, Educação Física e Desenho. (Termo de abertura e exame de material. Atas..., p. 4).

**Quadro 1: Transcrição da Lista de Material Recebido em 1940 da Firma Franz Sturm & Cia. Ltda.**

QTD	ARTIGOS	Nº DE ORDEM	OBS	PREÇO (RÉIS)
1	BALANÇA ANALITICA, SENSÍVEL 1 MG C/ PESOS	300		385.000
1	BALANÇA HYDROSTATICA	301		350.000
1	PLANO INCLINADO	316		140.000
1	REGULADOR DE WATT	317		56.000
1	DINAMOMETRO A) DE MOLA	318		7.000
1	PEQUENA TRANSMISSÃO COM RODAS DENTADAS, POLIS, PARAFUSOS SEM FIM	325		210.000
1	GIROSCOPIO	330		56.000
1	PICNOMETRO C/ TERMOMETRO	402	QUEBRADO TERMOMETRO	42.000
1	TUBO EM U PARA LIQUIDOS DE DENSIDADES DIFERENTES	406		42.000
1	VASO COMUNICANTE COM PÉ	411		25.200
1	TORNIQUETE HIDRAULICO	412		58.800



1	AREOMETRO DE PESO CONSTANTE	413		12.000
1	MODELO BOMBA ASPIRANTE	419		21.000
1	MODELO BOMBA PREMENTE	421		21.000
1	TUBOS CAPILARES	500		19.600
1	PAR HEMISFERIOS DE MAGGDEBURG	507		126.000
1	BAROSCOPIO	508		56.000
1	MAQUINA PNEUMATICA	510	COM O PRATO QUEBRADO	280.000
1	MANOMETRO	512		44.800
1	HARMONICA QUIMICA	606		49.000
1	SONOMETRO DE CORDAS	610		105.000
1	PLACAS VIBRANTES	611		22.400
2	ESPELHOS CONCAVOS E CONVEXOS	706/707		78.400
1	LUPA	722		28.000
1	TERMOMETRO COM ESCALA ABAIXO DE 0° E ACIMA DE 100°	800		25.200
1	PLUVIOMETRO	804		63.000
1	HIGROMETRO	805		126.000
1	APARELHO PARA DEMONSTRAÇÃO DA DILATAÇÃO DOS GAZES SOB VOLUME CONSTANTE	810		52.000
1	CALORIMETRO DE DEMONSTRAÇÃO	819		154.000
1	AGULHA ESTATICA	1003		35.000
1	BASTÃO DE FLINT-GLASS	1010		4.200
1	BASTÃO DE EBONITA	1012	QUEBRADO	16.800
1	PENDULO ELETRICO	1016		25.200
1	TORNIQUETE ELETRICO	1017		25.200
1	GARRAFA DE LEYDE	1021		25.000
1	PILHA SECA	1028		11.200

1	PILHA DE DANIELL	1031		58.800
1	CAMPAINHA ELETRICA	1039		35.000
1	APARELHO DE GALVANOPLASTIA	1046		98.000
1	BOBINA DE RUHM KORFF	1068		140.000
1	BANHO DE AREIA	2004		15.400
1	SUPORTE PARA PIPETAS	2008		21.000
1	ROLHAS DE CORTIÇAS SS.	2009		8.400
1	SUPORTE PARA AQUECIMENTO	2023		7.700
1	ALMOFARIZ DE VIDRO DE 250 GRS.	S/N		10.000
1	SUPORTE PARA TUBOS DE ENSAIO	S/N		8.000
1	JOGO PINÇA METAL E MADEIRA, COLHER DE PORCELANA E ESPATULA	S/N		35.000
1	EUDIOMETRO	1082		56.000

Fonte: ATAS.

Tomando-se como base a lista de material para os laboratórios de Física, Química e História Natural, inferimos que eles pareceram alcançar a condição de instrumentos para um ensino baseado na realização de experiências e análise da realidade física, adequados ao que se encontrava disponível no mercado: balanças analíticas e hidrostáticas; aparelho para demonstração das leis das quedas dos corpos; aparelho para demonstração das forças com coleção de pesos; alavancas; plano inclinado; giroscópio; dinamômetro de mola e de demonstração; pequena transmissão com roda dentada; aparelho para verificação do princípio de pressão sobre os líquidos; aparelho de Pascal; e vaso comunicante.

Esse registro fortaleceu os indícios da realização de atividades práticas, da ligação com os conteúdos disciplinares, instituindo, assim, uma componente prática nas várias atividades escolares que poderiam ser criadas.

Um aspecto importante ligado a esses materiais, no caso de sua escolha como artefato do currículo, seria a motivação que suscitariam nas experiências de aprendizagens dos alunos. Da observação até a manipulação desses objetos, estariam em jogo capacidades de percepção e atenção que contribuiriam para a construção dos conhecimentos e a realização da conexão entre os conteúdos disciplinares e a vida real, promovendo a compreensão sobre os fenômenos que as áreas de conhecimento envolvidas desencadeariam.

Outro documento, o Relatório de Inspeção Prévia de 1941, apresentou dados mais particularizados (destinação, descrição e equiparação) sobre os equipamentos adquiridos. Quando comparados com a relação de materiais recomendados pelo Decreto 21.241, de 4 de abril de 1931, observa-se que a escola cumpriu as recomendações. O decreto recomendava a existência de: “Balança com caixa de pesos; Máquina pneumática; Manômetro; Bomba de água de demonstração; Higrômetro; Barômetro; Anemômetro; Radiômetro; Garrafa “termos”; Termômetro; Espelhos, plano, convexo e côncavo; Prisma; Óculo de alcance; Lupa; Microscópio de fraco aumento; Máquina fotográfica; Voltômetro; Turbina de laboratório; Isqueiros;

Lâmpada dos mineiros; Lampeão de querosene; Lâmpadas de soldar; Bússola; Ímans; Eletro-ímam; Bobina de Ruhmkorff; Bastões de vidro e de ebonita; Motor elétrico de laboratório; Lâmpadas elétricas de baixa voltagem; Voltímetro; Amperímetro; Campainha elétrica; Aparelho radiotelefônico de galena; Fonógrafo; Balões de vidro; Frascos para reativos; Frascos com tubuladura; Provetas para recolher gás; Funis; Cuba de porcelana para recolher gás; Cristalizadores; Cadinhas de Porcelana; Cadinhos de barro; Tubos de vidro; Tubos de ensáio; Rolhas de cortiça; Rolhas de borracha; Tela e suporte para aquecimento; Lâmpadas de álcool; Pinças de madeira; Suporte para tubos de ensáio; Suporte universal “com pinças, garras, anéis”; Tubos de borracha; Papel de filtro; Papel tornasol; Ácido clorídrico; Ácido nítrico; Ácido sulfúrico; Ácido tartárico; Hidróxido de potássio; Hidróxido de sódio; Hidróxido de bário; Amoníaco; Peróxido de sódio; Bióxido de bário; Bióxido de manganês; Mármore em fragmentos; Bicarbonato de sódio; Clorato de cálcio granulado; Sal de cozinha; Oligisto especular; Clorato de potássio; Sulfureto de ferro; Sulfureto de carbono; Carbureto de cálcio; Álcool; Éter; Sódio metálico; Magnésio em fio; Alumínio em pó; Zinco em raspas; Limalhia de ferro; Limalhia de cobre; Mercúrio; Iodo; Enxofre; Pequena coleção de minerais e minérios; Fascímiles de pedras preciosas; Modelos anatômicos do coração, olho, ouvido e laringe” (BRASIL, 1952). E o Relatório de Inspeção Prévia de 1941 do Liceu Campograndense especificava que o Laboratório de Física era equipado com balanças analíticas e

hidrostática; aparelho para demonstração das leis das quedas dos corpos; aparelho para demonstração das forças com coleção de pesos; alavancadas; plano inclinado; giroscópio; dinamômetro de mola e de demonstração; pequena transmissão com roda dentada; aparelho para verificação do princípio de pressão sobre os líquidos; aparelho de Pasqual; vaso comunicante; torniquete hidráulico, barômetro de mercúrio sem mercúrio; aparelho para verificação da lei dos gases; par de hemisfério de Magdeburgo; seria de Savart; caleidoscópio: disco de Newton; arco voltaico bobina de indução e Runkorff, telefone de demonstração; aparelho para demonstração de mobilidade iônica”; havia “frascos de 250, 500, 1000 c. c; frascos para tubuladuras; frasco lavador; frasco de boca larga; frasco de kit asatoda; cilindro dissecador; retortas; balões: matraz; cristalizadores; cápsula de porcelana: tubos de vidro; cadinho de porcelana; provetas; pipetas; vasos de Boemia; vasos de Erleinmayer; dissecador e uma extensa lista de produtos químicos (ácido clorídrico, fluídico, nítrico. Sulfúrico, fosfórico, bórico, crômico; amoníaco, soda, potassa, barita, hipossulfito de sódio” no Laboratório de Química e o Gabinete de História Natural “também era bem equipado com: pequena coleção carpológica de exemplares típicos de frutos secos, como achanio, cariopas, legumes, folículo, silículas, pixidão; modelos de inflorescências em arame e dos principais tipos importantes para estudo da dentição (roedor); esqueleto de ave; exemplares empalhados de mamífero, ave, réptil, batráquio, peixe, crustáceo, coleção de 50 minérios

classificados em caixa, com tampo de vidro” (PESSANHA, ASSIS, 2011, DVD 4, caixa 10, livro 4).

Observando as fotografias anexadas aos Relatórios de Inspeção Prévia de 1941 e de Verificação de 1956, identifica-se que retratam salas da sede provisória do Ginásio: o edifício onde já funcionava o Grupo Escolar Joaquim Murtinho. Uma das fotografias mostra uma sala de aula (Figura 1) com mobiliário usado nos Grupos Escolares que, provavelmente, era partilhada pelas duas instituições.

**Figura 1: Sala de aula (fotografia incluída no Relatório de Verificação de 1956)**



Fonte: Relatório (1956).

Os outros espaços físicos que aparecem nas demais fotografias (figuras 2 a 4) mostram ângulos diferentes de uma mesma sala com materiais que coincidem com os itens das listas acima, isto é todo material do Aparelhamento Escolar exigido pelo Decreto 21.241, de 4 de abril de 1931.

**Figura 2: Laboratório de Física (fotografia incluída no Relatório de Verificação de 1956)**



Fonte: Relatório (1956).

**Figura 3: Laboratório de Química (fotografia incluída no Relatório de Verificação de 1956)**



Fonte: Relatório (1956).

**Figura 4: Laboratório de História Natural (fotografia incluída no Relatório de Verificação de 1956)**



Fonte: Relatório (1956).

As pistas fornecidas por essas listagens de equipamentos e materiais conduziram-nos a uma das salas da referida instituição: uma sala de paredes revestidas de azulejos brancos com bancadas e pias, que provavelmente deve ter sido um laboratório, mas que hoje é usada como depósito de material de limpeza e vários armários, estantes e outros tipos de objetos, alguns os materiais remanescentes, que figuraram no Livro de Atas, tais como: armários com reagentes; estufa; conjunto de vidraria de laboratório; esqueleto humano articulado em uma caixa de madeira medindo 2.20 x 60.0 x 45.0 cm com vidros na frente e nas laterais; balança analítica (sem marca) sensível a 1 mg, medindo 37.0 x 40.0 x 23.0 cm, com ausência de várias partes, inclusive o braço da balança e os vidros laterais da caixa (figuras 5 a 8).



Figura 5: Armários com Reagentes



Fonte: Acervo do grupo de pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE).

Esses potes com reagentes estão dispostos em um armário sem portas (Figura 5). Ainda não foi identificada a data de sua aquisição, mas um exame do tipo de material com que foram fabricados revela que devem ter sido adquiridos em épocas e com propósitos diferentes. Hoje parecem estar em exibição, como para decorar o espaço físico, ou constituindo um arquivo morto, preservado.

**Figura 6: Balança analítica (sem marca) sensível a 1 mg medindo 37,0 x 40,0 x 23,0 cm, com ausência de várias partes, inclusive o braço da balança e os vidros laterais da caixa. Não foi encontrado manual do usuário nem registro no patrimônio da escola.**



Fonte: Acervo do grupo de pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE).

Essa balança foi encontrada incompleta em uma estante de madeira improvisada. Muito provavelmente é a mesma balança que aparece no Inventário e nos Relatórios de Inspeção, inclusive em uma das fotografias a eles anexadas.

**Figura 7: Conjunto de vidrarias de laboratório**



Fonte: Acervo do grupo de pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE).

**Figura 8: Esqueleto humano articulado em uma caixa medindo 2,20x60,0x45,0 cm com vidro na frente e nas laterais**



Fonte: Acervo do grupo de pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE).

Embora a existência desses materiais esteja fartamente documentada nas fontes que utilizamos, Livro de Atas e Livro de Inventário, e atestada pelos inspetores federais nos Relatórios de Inspeção e Verificação, não encontramos nenhuma referência à sua utilização como objetos para ensinar as disciplinas a que estavam destinados.

Como registramos acima, comparando-se a lista do Liceo Campograndense com a lista do Decreto 21.241, de 4 de abril de 1931, verifica-se uma total conformidade com as instruções legais, “comprovando” que a escola estava “aparelhada” para ministrar o Ensino Secundário nos moldes propostos pela legislação. Para isso, a escola investiu esforços e recursos financeiros na aquisição do material exigido.

Considerando que o Liceu Campograndense iniciou suas atividades no mesmo edifício em que já funcionava o Grupo Escolar Joaquim Murtinho e que a autorização para funcionamento só foi concedida após a Inspeção Prévia de 1941 constatar a existência do “aparelhamento escolar” exigido, encontramos elementos para formular a hipótese com que estamos trabalhando atualmente. Se os prédios e mobiliário deram materialidade aos Grupos Escolares (SOUZA, 2007), a materialidade do “aparelhamento” escolar se constituiu no elemento diferenciador para a construção de uma identidade para o Ensino Secundário.

Parece ter sido a aquisição desses materiais, comprados no segundo semestre de 1940, o que possibilitou a concessão para funcionamento do Ginásio, que havia sido negada em abril do mesmo ano. A instituição só se habilitou

a oferecer o Ensino Secundário porque o mesmo edifício foi ressignificado com o Aparelhamento Escolar.

## **Notas Finais**

Os processos de descoberta e leitura dos documentos produzidos no ambiente escolar, principais fontes das análises aqui construídas, ao mesmo tempo que informaram e destacaram a importância da sua preservação nos arquivos escolares, foram relevantes na reconstrução da história curricular do ensino secundário em uma instituição específica.

Contudo, esta história, ainda que reconstruída por suas características mais gerais, isto é, o aparelhamento escolar, ancorada nos indícios e/ou vestígios da cultura material escolar, constituiu-se por uma espécie de desafio a nossa atenção, uma vez que trouxeram indicadores importantes no resgate dos sentidos das práticas.

Dito de outro modo, os objetos encontrados só fizeram sentido quando colocados em relação aos indicados para o aparelhamento do ensino secundário e seus usos, portanto, as práticas derivadas desses também estavam relacionadas à gramática dos documentos, isto é, os discursos que procuravam dar conta de sua necessidade. Necessidade essa que pareceu extrapolar as dimensões próprias do currículo por se materializarem em domínios cuja finalidade explícita não era de caráter próprio da cultura escolar, no sentido do pertencimento a essa instituição e suas finalidades de formação.

Finalizando, ao retomarmos o propósito que elegemos para a instauração da operação de caça aos indícios e vestígios dos espaços, dos objetos e das práticas como suportes da cultura material escolar, entendemos permanecer duas operações historiográficas em aberto: uma primeira, delineada pelo potencial comunicativo dos documentos, que não só remeteu ao espaço educativo, aos aparelhos de ensino e ao currículo, mas que mereceria uma análise mais detalhada dos discursos produzidos e; a segunda, indícios mais particularizados dos graus concretização do aparelhamento nas práticas curriculares desta instituição escolar.

## Referências

ATAS das reuniões do Liceu Campograndense. In.: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. da S. *Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)*. Campo Grande-MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 1.

BELLOTTO, H. L. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande. In.: CUNHA, Francisco A. M. da (org.). *Campo Grande: 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz Ed., 1999. p. 169-194.

BORGES, A. L. D.; FURTADO, L. N. M; CASTRO, C. A. *Cultura escolar e material: primeiras investigações a partir dos relatórios e ofícios da Inspeção de Instrução Pública no Maranhão entre 1850-1900*. *Cadernos de Pesquisa (UFMA)*, v. 20, n. esp. p. 99-105, jul. 2013.

BRAGA, P. H. A. A disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no de período de 1954-1964. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2006.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, de 1º de maio de 1931. Secção 1, p. 6945-6949. In.: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W.S. (org.). *Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)*. Campo Grande-MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, de 9 de abril de 1932. Secção 1, p. 6666-6673. In.: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. (org.). *Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)*. Campo Grande-MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, de 15 de abril de 1942. Seção 1, p. 6095-6097. In.: *Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)*. Campo Grande-MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952. Expede instruções relativas ao ensino secundário. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, de 10 de junho de 1952. (Suplemento). In.: *Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)*. Campo Grande-MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRITO, S. H. de. Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954). 2001. 372 f. Tese (Doutorado

em Educação), Campinas, UNICAMP, 2001.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura material. In.: *ENCICLOPEDIA Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1989. p. 1-43.

FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In.: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.

INSPEÇÃO prévia do Liceu Campograndense, 1941. In.: PESSANHA, Eurize C.; ASSIS, Wanderlice S. *Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)*. Campo Grande, MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 4.

MINHOTO, M. A. P. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 449-463, set./dez. 2008.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, v. 5, n. (10), p. 75-99, jul./dez. 2001.

NOGUEIRA, Sandra. Cultura Material. A emoção e o prazer de criar, sentir e entender os objetos. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 1, n. 2, p. 120-131, João Pessoa, Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Emoção, agosto de 2002.

PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. da S. *Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)*. Campo Grande-MS: W. S. Assis, 2011.

PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita



de sua história. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS*, n. 38, p. 237-250, jul./dez. 2014.

QUEIROZ, P. R. C. Condições econômicas do sul de Mato Grosso no início do século XX. *Fronteiras, Campo Grande, MS*, v. 1, n. 2, p. 113-136, 1997.

RELATÓRIO de verificação prévia do Colégio Estadual Campograndense, 1956. In: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. *Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)*. Campo Grande, MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 6.

ROCHA, A. A. de L. Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SILVA, F. C. T.; PESSANHA, E. C. Professores e alunos compondo a história de uma instituição exemplar no sul do Mato Grosso (1939-1950): a Escola Maria Constança Barros Machado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracajú. ANAIS... São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 1-12.

SOUZA, Gizele de. Cultura escolar material na história da instrução pública primária no Paraná: Anotações de uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados. v. 7, n. 2 (14), p. 38-68, maio/ago. 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

# **Materialidade da Escola Primária no Estado do Rio de Janeiro (1893 - 1922):** entre Escolas Singulares e Graduadas<sup>214</sup>

**Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues**

**Silvia Alicia Martínez**

Ao refletir sobre a materialidade da escola, os pesquisadores têm privilegiado sua análise sobre objetos e artefatos relacionados à sua modernização. Manuais, cartilhas, cadernos, lápis, canetas, penas e tintas, bancos e carteiras, quadros parietais, microscópios... Longe de serem objetos isolados, quando adequadamente inquiridos, no seu conjunto ou separadamente, falam sobre a forma escolar e sobre o processo de escolarização das sociedades. Evidenciam concepções de ensino e finalidades sociais e culturais da educação. Respondem a questionamentos sobre as apropriações que os sujeitos fazem deles.

Os edifícios escolares estiveram entre os primeiros elementos que chamaram a atenção dos historiadores da educação. Singelos ou majestosos, construídos para fins educativos ou adaptados, urbanos ou rurais: tamanho,

<sup>214</sup> Este texto resulta da pesquisa que deu origem a dissertação de mestrado "Formando os Cidadãos Fluminenses: República e Escola Primária no município de Campos-RJ (1893-1931)", de autoria de Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues, sob a orientação de Silvia Alicia Martínez, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF.

finalidade e localização foram aspectos exaustivamente estudados, além da simbologia que toda edificação comporta. Um trabalho fundacional neste campo foi o de Châtelet (1999) sobre a arquitetura das escolas de Paris do início da Terceira República.

Por sua parte, Escolano Benito e Viñao Frago (2001) trouxeram para nossas latitudes reflexões significativas sobre o contexto espanhol. Escolano Benito pensou a arquitetura escolar como um programa, espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores – ordem, disciplina, vigilância – assim como modos de representações. O autor mostrou como toda linguagem arquitetônica expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de valores, intenções e discursos relacionados a determinada tradição cultural. Por sua vez, desvelou como o edifício-escola serve de estrutura material e suporte para outros símbolos, sejam religiosos, pátrios ou imagens e pensamentos de homens ilustres, normas disciplinadoras, morais e higiênicas.

Já Viñao Frago analisou a escola como lugar, ou seja, espaço determinado para o ensino, estável e fixo. Observou como a aceitação da necessidade de um espaço e de edifício próprio, especialmente escolhido e construído com a finalidade escolar, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças e tendências específicas ao âmbito educativo. O autor destacou a dimensão educativa do espaço escolar e a sua não neutralidade, assim como aspectos relevantes da dimensão espacial da escola, como,

por exemplo, sua localização, a adequação e a ocupação do território, as zonas edificadas e livres, até a distribuição interna e seus diversos espaços e usos. Para o autor, todo espaço é um lugar percebido e essa percepção é um processo cultural que resulta da representação não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica.

No âmbito brasileiro, Faria Filho e Vidal (2000) analisaram os espaços e tempos constitutivos da ordem social escolar, destacando sua força educativa e sua centralidade. No âmbito da primeira república, Bencostta (2001; 2005) trouxe aportes significativos no campo da arquitetura e espaço escolares, ao estudar os primeiros grupos escolares de Curitiba; assim como Souza (1998) chamou a atenção sobre a monumentalidade dos grupos escolares paulistas, e Faria Filho (2000) buscou entender as transformações ocorridas na educação pública primária de Belo Horizonte como parte do processo de reordenamento da cidade.

A partir desses estudos basilares, muitos outros trabalhos no contexto brasileiro se dedicaram a analisar a relação entre arquitetura e escola. Tentar nomeá-los suporia um estudo exaustivo que foge ao nosso propósito e nos levaria a incorrer em graves injustiças.

Neste texto, a despeito do estudo do espaço escolar relativo a instituições educacionais específicas da cidade de Campos dos Goytacazes, como realizado em estudos anteriores (MARTINEZ; BOYNARD, 2004; MARTÍNEZ;

BOYNARD; GANTOS, 2006; MARTÍNEZ; SANTOS; REIS, 2014; RODRIGUES; MARTINEZ, 2014), nos deteremos sobre a materialidade das escolas primárias no Estado do Rio de Janeiro, especificamente entre 1893 – com a primeira reforma do ensino no Estado após a implantação do regime republicano – e o ano de 1922, quando foram inaugurados diversos prédios construídos especialmente para fins escolares, coroando um processo que se desenvolveu ao longo da segunda metade da década de 1910 comandado pelo grupo político de Nilo Peçanha e seus correligionários, os nilistas, em meio às comemorações do primeiro centenário da independência do Brasil.

### **A escola primária fluminense no alvorecer republicano**

A primeira reforma republicana da instrução pública fluminense foi realizada em 1893, por meio da Lei nº 41, de 28 de janeiro, e regulamentada pelo Decreto nº 27, de 20 de março. Do ponto de vista administrativo, instituiu a Diretoria da Instrução Pública, organizando a inspeção escolar através do Conselho Superior de Instrução, sediado na capital, ao qual se subordinavam os Conselhos Municipais presididos pelo presidente da Câmara em cada município.

Em relação à materialidade das escolas, a legislação previa a construção ou aquisição de prédios em condições pedagógicas e higiênicas. Os Conselhos Municipais seriam responsáveis pelos contratos de aluguel das casas escolares. Esses conselhos eram responsáveis também por

cuidar da aquisição da mobília escolar, enquanto não fosse uniformizada pelo governo estadual.

Nos anos seguintes os relatórios produzidos pelas autoridades do ensino apontavam a baixa frequência, a má formação dos professores e a deficiência na inspeção escolar como as principais causas do insucesso da reforma de 1893. Buscando combater esses problemas o governo adotou algumas medidas, dentre as quais destacamos a instalação de mais duas Escolas Normais – uma no município de Campos, no norte do Estado, e outra em Barra Mansa, na região sul, ambas criadas pela Lei nº. 164, de 26 de Novembro de 1894 (MARTÍNEZ, 2009) – e a substituição dos Conselhos Municipais de Instrução por 12 circunscrições escolares em que ficaria dividido o Estado, sendo cada uma delas fiscalizada por um inspetor geral do ensino, selecionado por concurso público, com remuneração para o cargo.

O município de Campos, por exemplo, pertencia à 5ª circunscrição, sob a inspeção do Dr. José Bernardino Paranhos da Silva. Em seu relatório de 1896<sup>215</sup>, Paranhos detalhava a situação da 51ª escola do sexo masculino. Suas observações nos permitem compreender alguns aspectos das escolas isoladas localizadas na zona rural desse município, o que não deveria ser diferente das demais regiões do Estado.

O inspetor notou que os livros de frequência, matrícula e exames estavam em dia, constatando, porém, que a escola não possuía o livro de inventário. Sobre o mobiliário, observou

215 Manuscrito encontrado no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro – APERJ, sob a notação PE7 2.2, na coleção 97.2.

que a escola estava completamente desprovida, sendo os poucos móveis improvisados “cedidos pelo proprietário da casa, conforme [...] declarou a Sra. Professora”. O inspetor relatou ter encontrado “na sala escolar os seguintes moveis: 5 bancos e 1 mesa e 2 talhas. Além d’esses haviam 2 cadeiras singelas, de propriedade da Sr<sup>a</sup>. Professora, bem como uma mesa”. Entre as suas solicitações ao governo estavam o envio urgente de um relógio e de 20 volumes do primeiro livro de leitura, 10 do segundo livro e 20 tabuadas. Sobre o prédio escolar, observou que a sala de aula era “regularmente vasta, arejada e bem iluminada”.

Ao retornar à mesma escola após um ano, o inspetor registrou um aumento considerável na frequência e o agravamento das más condições físicas da escola, salientando que o material solicitado no ano anterior ainda não havia sido enviado, assim como não eram pagos o aluguel e nem os vencimentos da professora. Em relação ao prédio, Paranhos identificava a necessidade de uma reforma que incluísse a “colocação de fechaduras nas portas, aterro na sala de jantar e limpeza, quer das portas e janelas e do tecto da sala escolar, quer da parte exterior do edifício, cujo aspecto é simplesmente pouco decente”.

A situação precária das escolas de certo modo refletia o cenário de crise vivenciado pelo Estado do Rio de Janeiro, que perdera a supremacia da produção cafeeira para os vizinhos estados de São Paulo e Minas Gerais, além de ter sofrido de forma mais intensa o impacto do

fim da escravidão. Em meio à crise foi elaborada nova reforma do ensino fluminense, através da Lei nº 376, de 23 de dezembro de 1897 que, entre outros aspectos, previa a criação dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo (SCHUELER, 2010).

A Lei salientava a necessidade de se efetivar a educação física, moral e cívica, prevendo também crédito especial para a aquisição e construção de prédios escolares. No entanto, em sua segunda mensagem à Assembleia Legislativa, quase dois anos após a Lei da reforma, o presidente Alberto Torres lamentava a impossibilidade de executá-la devido ao limitado orçamento e às condições em que se encontrava o Estado. Os Grupos escolares e as Escolas Modelo não haviam sido implantados e o ensino primário público estadual continuava organizado nas escolas isoladas ou reunidas, seguindo legislação de 1893, ainda em vigor.

Somente em 25 de janeiro de 1900, com a publicação do Decreto nº 588, foi regulamentada a reforma proposta em 1897. Em relação aos espaços escolares, a nova reforma, assim como as anteriores, previa a construção de prédios, além do auxílio à iniciativa privada para tal fim. Apesar disso, a imensa maioria das escolas se manteve ainda em prédios alugados e em condições precárias.

Após a reforma de 1900 foram implementados os primeiros Grupos Escolares fluminenses, através do Decreto nº 591, de 08 de fevereiro. Na cidade de Niterói foram criados o Grupo Escolar Menezes Vieira, em homenagem ao ex-



diretor da Revista Pedagógica e do *Pedagogium*; e o Grupo Escolar Barão de Macahubas, cujo patrono fora diretor da instrução pública da Bahia e destacado autor de obras direcionadas à infância brasileira. O primeiro foi instalado no “Palacete do Ingá”, antiga sede do Executivo estadual; e o segundo ocupou um dos três edifícios conjugados da rua Marechal Deodoro, onde também funcionavam a Escola Normal e a Escola Modelo, todos em amplos e imponentes prédios próprios estaduais (MUDANÇA DA CAPITAL, 1902; ECAR, 2011).

Ainda pelo mesmo decreto foram criados no sul do Estado o Grupo Escolar Honorato de Carvalho, em Barra Mansa, cujo patrono havia sido professor primário em Petrópolis e Niterói (NOTÍCIAS diversas, 1864); e o Grupo Escolar Alonso Adjuto, no município de Valença, homenageando o professor de grego e alemão do Ginásio Nacional<sup>216</sup>. Essa última escola foi instalada em imponente palacete, um dos prédios de maior destaque da cidade, localizado ao lado da Igreja Matriz (SILVA, 2012, p. 56). No município de Campos, no norte do Estado, o grupo escolar foi inaugurado em 2 de abril de 1900 e batizado com a designação Grupo Escolar Barão de Tautpœus, em homenagem ao liberal alemão que exerceu bastante influência sobre seus alunos na Corte, futuros intelectuais do Império, como Joaquim Nabuco, que dedicou ao mestre o penúltimo capítulo do seu clássico “Minha Formação”, cuja primeira edição data daquele ano.

---

216 Uma das características do movimento republicano foi o esforço em desconstruir os símbolos do regime monárquico. Com a implantação do novo regime, o Imperial Colégio Pedro II passou a se chamar Ginásio Nacional.

Tanto o grupo escolar de Campos quanto o de Barra Mansa foram instalados nas mesmas dependências que antes abrigavam as duas Escolas Normais criadas em 1894 e extintas pela reforma de 1900. O governo justificou o fechamento dessas Escolas Normais argumentando serem instituições dispendiosas que haviam formado um número reduzido de professores desde a sua implantação. Em Campos, o fechamento da Escola Normal levou à instalação, por iniciativa particular, de uma Escola Normal Livre, a funcionar no prédio do Liceu de Artes e Ofícios Bittencourt da Silva (BOYNARD, 2006; MARTINEZ; PORTO, 2006).

O relatório<sup>217</sup> do diretor do Liceu de Humanidades de Campos e da extinta Escola Normal, apresentado ao diretor da instrução pública (OLIVEIRA, 1900), trazia a lista do mobiliário e o material escolar herdado pelo Grupo Escolar. A configuração das salas de aula e daquelas reservadas aos laboratórios, onde se encontravam montados os gabinetes de química, física e história natural, permitem notar, pelo tipo de material distribuído, que cada uma possuía uma função específica, como assinalado por Martínez, Boynard e Gantos (2006).

---

217 Trata-se de um volume manuscrito que compõe a coleção 97.2 do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro – APERJ, sob a notação PE7 2.2.

**Quadro 1 - Relação dos objetos entregues pelo diretor do Liceu de Campos ao Grupo Escolar, 1900**

<b>1ª SALA</b> 68 Escarradeiras 1 Mesa 1 Estrado 1 Tinteiro 1 Moringa e copo 1 Quadro preto 1 Estrado para o mesmo 30 Carteiras 30 Bancos 1 Cadeira	<b>2ª SALA</b> 1 Mesa 1 Estrado 1 Moringa e copo 1 Quadro preto 1 Estrado para o mesmo 1 Cadeira 50 Carteiras para desenho 50 Tamboretas 24 Bustos para desenho 1 Tinteiro
<b>3ª SALA</b> 1 Mesa 1 Estrado 1 Tinteiro 1 Moringa e copo 1 Quadro preto 1 Estrado para o mesmo 1 Cadeira 25 Carteiras 25 Bancos 1 Quadro de sistema métrico	<b>4ª SALA</b> 1 Mesa 1 Estrado 1 Tinteiro 1 Moringa e copo 1 Quadro preto 1 Estrado para o mesmo 34 Bastidores 17 Almofadas para trabalho 22 Bancos 9 Carteiras 1 Cadeira
<b>SALA DE APLICAÇÃO 1</b> 1 Mesa 1 Estrado 1 Quadro preto 1 Cadeira 50 Carteiras	<b>SALA DE APLICAÇÃO 2</b> 1 Mesa 3 Estrados 1 Quadro preto 52 Carteiras 2 Tamboretas 1 Harmonium

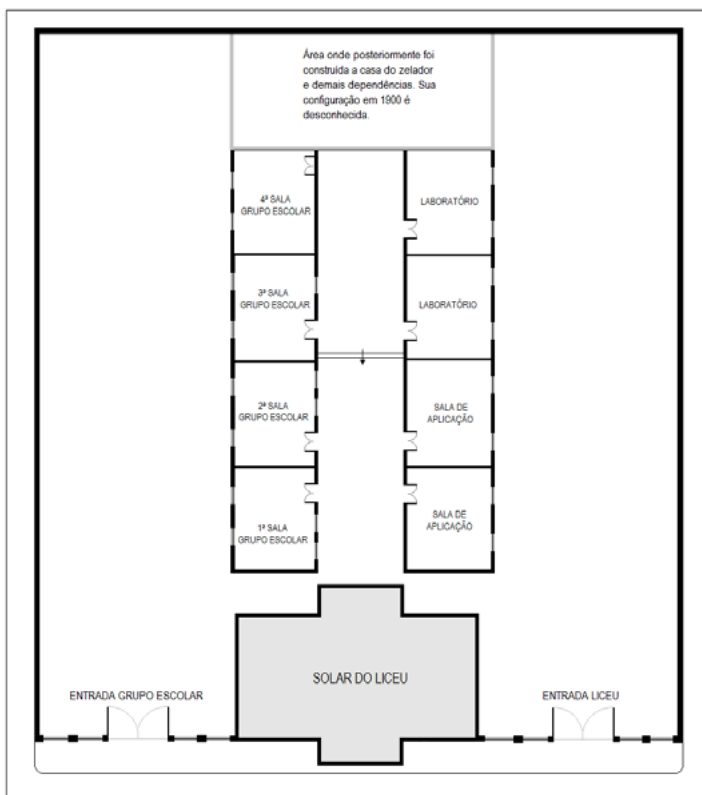
Fonte: Elaboração própria a partir do relatório apresentado ao Sr. Dr. José Bernardino Paranhos da Silva, diretor da Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro pelo Dr. Manoel Francisco de Oliveira, diretor do Lyceu de Humanidades de Campos (OLIVEIRA, 1900).

Enquanto a segunda sala era utilizada para as aulas de desenho, a terceira possuía o material para os estudos de aritmética e sistema métrico, assim como a existência das “17 almofadas para trabalho”, aponta para a possibilidade de funcionarem na quarta sala as aulas de trabalhos de agulha. Da mesma forma, a sala de aplicação nº 2 reunia, além de mesa, estrados, quadro negro e carteiras, dois tamboretas e

um *harmonium* (espécie de órgão), provavelmente utilizados nas aulas de música.

Apartir da reconstituição feita por Boynard (2006) sobre um esboço de planta baixa encontrada no Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos, foi possível elaborar uma adaptação para ilustrar o contexto da implantação do Grupo Escolar Barão de Tautphœus, em 1900, como mostra a figura a seguir:

**Figura 1: Planta baixa do Liceu de Humanidades de Campos e Grupo Escolar Barão de Tautphœus, em 1900.**



Fonte: Adaptado de Boynard (2006a).

Em 1901 foi restabelecida a Escola Normal oficial, voltando a funcionar na mesma edificação que abrigava o Liceu de Humanidades e o Grupo Escolar. A distribuição dos espaços entre o Liceu de Humanidades, a Escola Normal e o Grupo Escolar é algo que nos chama a atenção. Alguns indícios permitem compreender que tanto o G. E. quanto a E. N. funcionavam no edifício localizado aos fundos do prédio principal do solar, destinado ao Liceu.

As aulas e os intervalos funcionavam em horários distintos e cuidadosamente calculados de modo a garantir a “independência entre alunos e alumnas”, como mostra uma matéria do jornal “Monitor Campista”, narrando uma visita ao Liceu. O texto destaca

a ordem escrupulosamente mantida [...], a regularização de um horário bem disposto para o harmônico funcionamento dos três cursos [e] a observância rigorosa dos preceitos de uma boa disciplina. (MONITOR CAMPISTA, 1901).

Assinala ainda que “as entradas e saídas, as aulas, as salas de espera dos alunos e alumnas são independentes e perfeitamente separadas” (MONITOR CAMPISTA, 1901).

Apesar de ser o momento da implantação da escola primária graduada no Estado do Rio de Janeiro, com a criação de cinco grupos escolares, a crise econômica se agravava, a despeito das políticas de recuperação propostas pelo presidente Alberto Torres (1897 – 1900). Seu sucessor, o republicano histórico Quintino Bocaiúva, implementou medidas visando reduzir os custos da administração que incidiram diretamente sobre a organização da escola

primária. Em março de 1901, foi publicado o Decreto 676, reduzindo pela metade o número de circunscrições escolares no Estado do Rio de Janeiro. Outra medida foi a transferência dos aluguéis dos prédios onde funcionavam as escolas primárias para as câmaras municipais.

Ao mesmo tempo, o Decreto 676 criava mais dois grupos escolares: um em Resende, chamado G. E. Hilário Ribeiro, e o outro em Petrópolis, com o nome de G. E. Silva Jardim, totalizando, assim, sete institutos desse tipo em todo o Estado.

Apesar dessas medidas, foi sancionada, no dia 1º de novembro de 1902, a Lei nº 555, suprimindo todos os grupos escolares, “com exceção do de Petrópolis” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1921a). Com o retorno da capital do Estado para a cidade de Niterói, os edifícios que antes abrigavam os G. E. daquela cidade deram lugar às repartições públicas que eram trasladadas de Petrópolis. No prédio do G. E. Barão de Macahubas foi instalada a Diretoria do Interior e Justiça e “o Palacete do Ingá, em S. Domingos, [seria] aproveitado para uma repartição [uma vez que] as aulas do Grupo que alli [funcionava foram] suspensas” (MUDANÇA da Capital, 1902).

Em Valença, o G. E. Alonso Adjuto teve seu destino selado por um incêndio no ano anterior, não chegando a escola a funcionar depois do ocorrido. Em Campos, o G. E. Barão de Tautphœus encerrou as suas atividades no dia 28 de novembro de 1902, sendo suas salas entregues à Escola Normal. O G. E. Silva Jardim, de Petrópolis, passou a ser o único do Estado.

Quatro meses depois da mensagem presidencial, encerrava-se o primeiro e efêmero ciclo da escola primária graduada no Estado do Rio de Janeiro, com a extinção, pelo Dec. n° 827, de 31 de dezembro de 1903, do G. E. Silva Jardim, em Petrópolis. A partir desse momento, a escola isolada se tornou o único modelo de escola primária no Estado.

### **O retorno da escola graduada fluminense: as escolas complementares**

Quase oito anos após a extinção dos cinco Grupos Escolares criados em 1900, foi implantada, no governo do presidente Oliveira Botelho, outra reforma da instrução pública, com a publicação do Decreto n° 1200, de 7 de fevereiro de 1911.

A reforma restabeleceu nos municípios de maior importância econômica e política um modelo de escola graduada chamado de Escolas Complementares. Essas escolas deveriam funcionar em prédios espaçosos, compostos por salas medindo pelo menos 120m<sup>2</sup> e possuindo um pé direito de 3,5m para as aulas, pátio para recreio dos alunos, água encanada e pelo menos dois sanitários (um para cada sexo), além de “commodos higienicos para uma família regular” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1913, p. 598), que serviriam de residência para o diretor.

O decreto previa o fornecimento de mobiliário escolar e materiais diversos, como

bancos-carteiras; [...] mesa, cadeira de braços e estrado para o professor; [...] tela ardosiada para

quadro preto; [...] cadeiras singelas para visitas [...]; armários para os livros e objetos de trabalho clássicos, [e] para biblioteca e museu escolar.

além de esferas, mapas geográficos, e murais para o ensino de lições de coisas, sistemas de pesos e medidas e para o ensino de leitura; além da “collecção de modelos para desenho e de sólidos geométricos” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1913, p. 254-255). Tais objetos evidenciam uma forte influência dos preceitos do ensino intuitivo na materialidade da escola primária idealizada.

Em sua mensagem presidencial no ano de 1912, Oliveira Botelho destacava a aquisição de mobiliário escolar, o que, segundo ele, não ocorria desde 1900, no governo Alberto Torres. No ano de 1911 foram importados dos Estados Unidos 300 bancos-carteira, 20 mesas e 10 cadeiras, fabricados pela empresa American Seating Company, que, segundo o presidente fornecia mobília escolar a “vários Estados da Federação” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1912, p. 23). A empresa norte-americana, fundada em 1886, desenvolveu os primeiros móveis escolares que combinavam mesas e assentos numa mesma estrutura. Em 1911 era lançado o modelo nº 101, pioneiro no uso de aço tubular em sua estrutura (AMERICAN SEATING, 2011).

Seguindo os preceitos higienistas, essas carteiras possuíam formato anatômico que proporcionava a correção da postura dos alunos, evitando deformidades como a lordose e a escoliose. A numeração forjada na estrutura de aço indicava os diferentes tamanhos da carteira, sendo os



maiores números indicados para as crianças menores. Os pés eram parafusados ao chão, contribuindo para a disciplina.

A tabela a seguir apresenta a descrição e a quantidade de móveis escolares adquiridos ao longo do governo do presidente Oliveira Botelho (1911-1914).

**Tabela 1: Aquisição de mobília escolar no governo O. Botelho (1911 - 1914)**

Móveis	1911	1912	1913	1914	Total
Bancos-carteira duplos	300	25	1.224	1.500	3.049
Bancos modelo americano	300	900	—	—	1.200
Mesas professores	40	60	—	30	130
Cadeiras especiais professores	10	—	—	—	10
Armários	—	—	—	20	20
Tela ardosiada (metros)	—	250	—	—	250
Quadros-negros	—	10	—	30	40

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados contidos nas Mensagens presidenciais de 1911 a 1914 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1911; 1912b; 1913; 1914).

## **Prédios “modelares”, “grandiosos” e “monumentais” para os grupos escolares**

Em 31 de dezembro de 1914, Nilo Peçanha assumia pela segunda vez a presidência do estado do Rio de Janeiro. No ano seguinte foi publicado o Dec. nº 1439 determinando que as Escolas Complementares se converteriam em Grupos Escolares Completos. Em sua Mensagem de 1916, o presidente chamava a atenção para a necessidade da construção de prédios escolares, pois a grande maioria era alugada e imprópria para o ensino. Naquele ano apenas 20 prédios escolares eram de propriedade do Estado e, mesmo assim, segundo o secretário Mattoso Maia, “com os mesmos

defeitos dos edifícios particulares” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1917b, p. 83).

Orientado pelo relatório do secretário geral do Estado, o presidente Nilo Peçanha, em sua Mensagem de 1916, reconhecia que os prédios alugados eram “acanhados e escuros; falta[va]-lhes ar, luz e conforto; não raro, [eram] desaceiados, tristes e insalubres” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1916, p. 24), impossibilitando os trabalhos pedagógicos e a disciplina. Fazia-se necessária a construção de prédios em todas as localidades “cujas escolas [reunissem] um grande numero de alumnos”. Para minimizar os custos que essa medida implicaria para os cofres públicos, o presidente aconselhava que a cada ano fossem erguidas entre dez e doze escolas, que deveriam ser compostas de

um corpo principal para a direcção, vestiário, etc., e, em seguimento, um amplo barracão, dividido por septos moveis em salas que comportassem folgadamente 50 alumnos, amplamente illuminadas e arejadas, assoalhadas e cobertas de telhas francezas ou de asbestos. Um pateo para recreio e mais as necessárias installações sanitárias completariam o plano do edificio (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1916, p. 24-25).

Em relação ao mobiliário escolar, apesar das recentes aquisições, achavam-se as escolas “desprovidas do indispensável” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1917b, p. 85). Para a solução do problema, seria recolhido o mobiliário defeituoso e enviado para as oficinas da penitenciária do Estado, onde também seriam fabricados alguns móveis escolares.

Também foram criadas em 1916 a escola profissional Visconde de Morais, em Niterói; a Escola Modelo 6 de Marçó, anexa à Escola Normal de Campos (BOYNARD, 2006); e a escola ao ar livre Wenceslau Braz, inaugurada na mesma cidade no mês de novembro, em ato que contou com a presença do seu patrono, o presidente da república (RODRIGUES, MARTÍNEZ, 2014).

Em maio de 1917, Nilo Peçanha deixou o governo para assumir o cargo de ministro das relações exteriores, transmitindo o Executivo fluminense para o vice-presidente Agnello Geraque Collet, que deu continuidade à política de construção de prédios escolares que viria a ser consolidada em 1922 no governo de seu sucessor Raul Veiga (1918–1922). Em sua Mensagem de 1917, o presidente mencionava os casos de Miracema, São Gonçalo e São Fidélis, que “dentro em breves dias, [teria] também o seu [grupo escolar] inaugurado em um amplo edifício preparado a capricho” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1917a, p. 9).

Em sua primeira Mensagem, no ano de 1918, o presidente Raul Veiga se referia à situação precária do mobiliário escolar, sobretudo no interior do Estado, onde muitas vezes eram “obrigados os professores á improvização de moveis os mais extravagantes, quando não [eram] os pais dos alumnos que [concorriam] com bancos toscos para que seus filhos [tivessem] onde se assentar” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1919, p. 24–25). Diante desse problema, foi aberta uma concorrência pública para a compra de 400 bancos-carteira, até que a Escola Profissional Visconde de Moraes

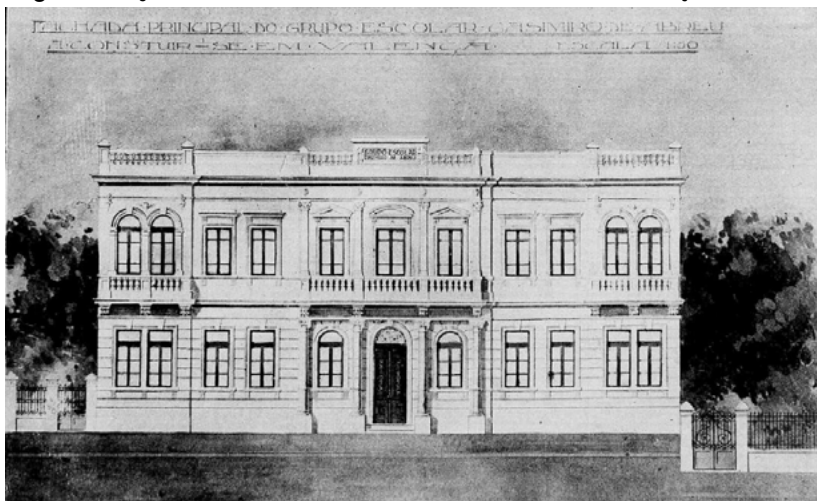
tivesse condições de fornecer o mobiliário escolar.

Na mesma Mensagem era anunciado um grande projeto, de cunho mais econômico que propriamente pedagógico, envolvendo a construção de

casas especialmente destinadas a fins escolares, [...] reunindo nesses prédios as escolas isoladas [...] mais próximas, [...] [melhorando] sua instalação, [...] [tornando mais eficiente a fiscalização do] ensino e [...] [libertando] ao mesmo tempo o Estado do jugo intolerável e pezado dos senhorios, fazendo-se com isso, se não economia, ao menos uma equitativa distribuição dessa despesa (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1919, p. 26).

Em 1920 a Diretoria Geral de Obras apresentou as plantas dos prédios dos grupos escolares a serem reformados e construídos. Entre eles estava o projeto do G. E. Casimiro de Abreu, no município de Valença, como mostra a figura a seguir:

**Figura 2: Projeto da fachada do G. E. Casimiro de Abreu, em Valença**

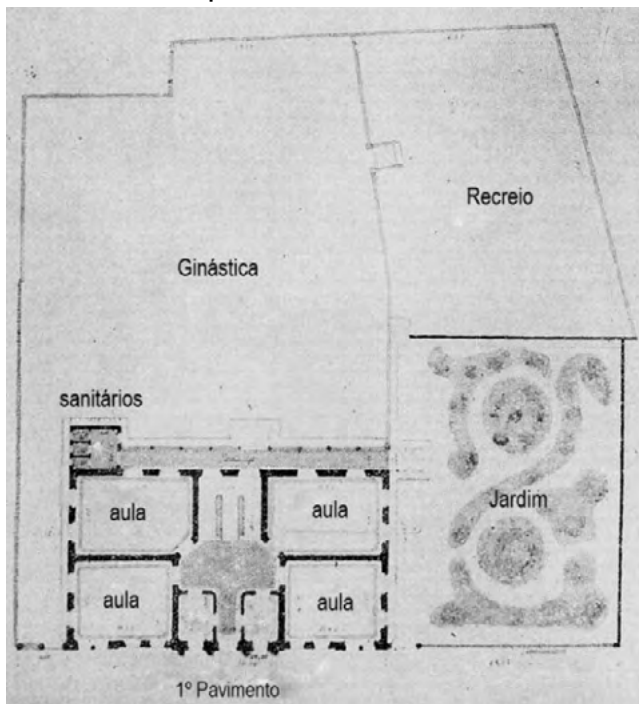


Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

O grupo escolar de Valença ocuparia o mesmo edifício que entre 1900 e 1901 abrigou o G. E. Alonso Adjuto, extinto após o incêndio que destruiu boa parte do segundo pavimento.

O prédio possuía um acesso principal que levava ao corredor, tendo à direita o gabinete do diretor e à esquerda uma sala para os professores. Ao final do corredor havia uma circulação possuindo duas portas em cada lateral, dando acesso às quatro salas de aula do térreo e, à frente, uma escadaria dupla no primeiro lance, unindo-se a uma escada única no segundo lance, conduzindo ao segundo pavimento. Atrás das escadas do pavimento térreo havia o acesso para uma varanda que separava a fachada posterior de uma grande área do terreno, destinada à ginástica. Na extremidade esquerda dessa varanda localizavam-se os sanitários, como mostra a figura 3.

No segundo pavimento existiam mais quatro salas de aula, dispostas na mesma orientação do térreo, situando-se na parte frontal o espaço destinado ao laboratório. Na parte posterior, uma varanda que, do mesmo modo que no térreo, conduzia aos sanitários localizados também na extremidade esquerda.

**Figura 3: Planta baixa do 1º pavimento do G. E. Casimiro de Abreu, em Valença**

Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

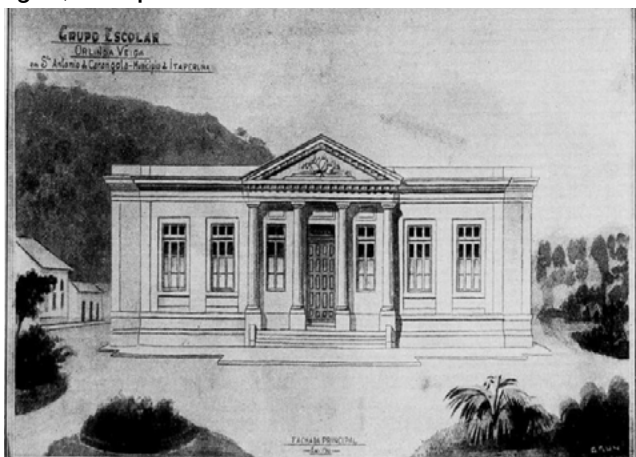
A reforma do prédio adaptou a antiga construção aos preceitos de higiene, observando os princípios da ventilação e iluminação. A escola possuía, ainda, no terreno à sua direita, um vasto jardim e, aos fundos deste, uma área destinada ao recreio dos alunos.

No município de Itaperuna foram construídos dois grupos escolares: um deles no distrito de Santo Antônio do Carangola (atualmente município de Porciúncula); o outro, no distrito de Natividade do Carangola (atual município de Natividade). O primeiro foi projetado em estilo neoclássico, ostentando na fachada quatro colunas gregas

que sustentavam um frontão triangular ornado com tema referente ao ensino, composto por um globo terrestre cercado por livros, penas e instrumentos de precisão, em alto relevo, como mostra a figura 4.

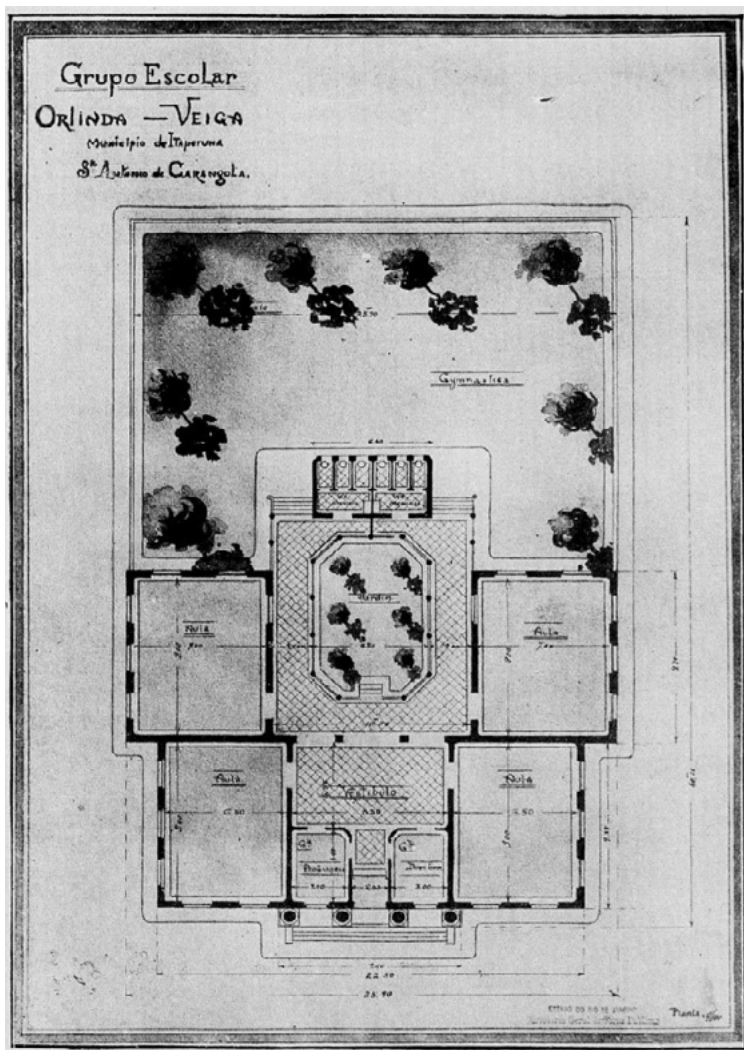
O prédio possuía apenas o pavimento térreo, com único acesso frontal conduzindo a um corredor ladeado por duas pequenas salas, medindo 3m de largura por 4m de comprimento cada uma, ficando a da direita reservada ao gabinete da diretora e o da esquerda para a sala das professoras, ambas, assim como o corredor, dando acesso a um vestíbulo que possuía, em cada uma de suas laterais, as salas de aula, medindo 6m de largura por 9m de comprimento, com duas janelas à frente, compondo a fachada, e três lances de janelas laterais, possibilitando suficiente ventilação e iluminação.

**Figura 4: Fachada do Grupo Escolar Orlinda Veiga, no distrito de Santo Antonio de Carangola, em Itaperuna**



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

Figura 5: Planta baixa do Grupo Escolar Orlinda Veiga, em Itaperuna



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

Atravessando o vestíbulo atingia-se o pátio aberto, contendo um jardim ao centro. Em suas laterais havia mais duas salas de aula medindo 7m de largura por 9m de



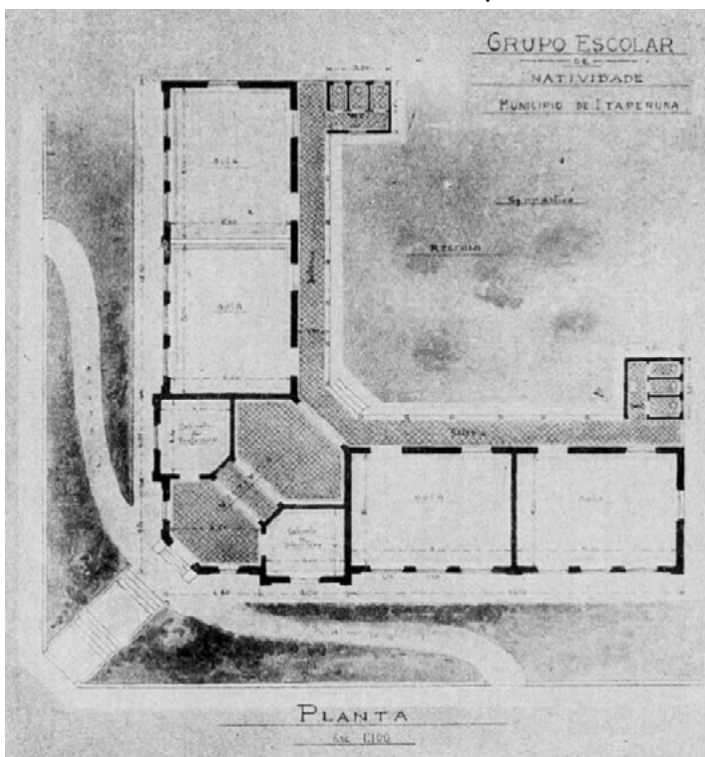
comprimento cada uma, com janelas em três faces, sendo três nas laterais externas, uma na lateral, com vista para o jardim, e duas ao fundo.

Ao final do pátio localizavam-se os banheiros, divididos por um muro, ficando à esquerda o masculino e à direita o feminino. Após o pátio e pelas laterais dos banheiros, um pequeno lance com três degraus levava à ampla área arborizada destinada às aulas de ginástica.

Ainda em Itaperuna, no distrito de Natividade do Carangola, o prédio do grupo escolar apresentava uma tipologia em “L”, possuindo em seu vértice dois salões hexagonais conjugados, formando um grande vestibulo. Na primeira sala hexagonal encontra-se o acesso principal com a porta voltada para a esquina, possuindo uma janela em cada face contígua. As outras duas faces do hexágono dão acesso à sala da diretora, do lado direito, e à sala das professoras, no lado esquerdo, enquanto a sexta face, oposta ao acesso principal, faz a ligação com a segunda sala hexagonal do vestibulo, levando à galeria coberta que dá acesso às salas de aula.

Partiam do vértice dois pavilhões, cada um composto por duas salas de aula medindo 6m de largura por 9m de comprimento, com três lances de janelas na fachada, mais uma janela e porta de acesso na parede fronteira à galeria coberta. Ao final de cada uma das galerias, nas extremidades do “L”, encontravam-se os banheiros, um para cada sexo, compostos por 3 sanitários cada um. Entre a galeria e o vértice oposto do terreno estava o grande pátio destinado às aulas de ginástica e ao recreio dos alunos.

Figura 6: Planta baixa do G. E. de Natividade, em Itaperuna



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

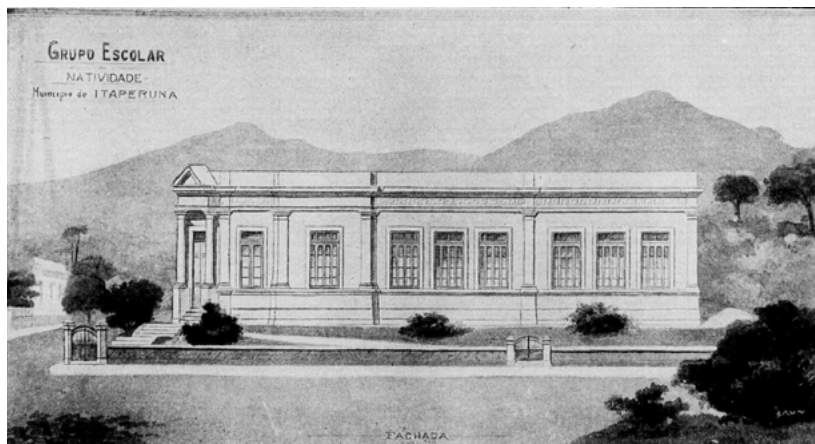
O prédio era cercado por um muro baixo, onde se encontravam instalados três portões, tornando o acesso hierarquizado, de modo que o portão central, localizado na esquina, levava diretamente ao acesso principal, o que parecia ser a entrada do corpo docente, famílias e demais visitantes, enquanto que a entrada dos alunos era realizada pelos portões laterais, um em cada rua que cercava o terreno.

As preocupações de base higienista orientaram a escolha do terreno para a implantação da escola (no Centro do distrito, próxima a um rio caudaloso, numa área arborizada),

assim como a localização do prédio em relação aos limites do terreno, com o devido afastamento, possibilitando a ventilação e iluminação adequadas (CASTRO, 2010).

A escola de Natividade apresentava uma composição simétrica, seguindo o modelo arquitetônico neoclássico, ostentando duas colunas gregas que sustentavam um frontão triangular no acesso principal. Na parte superior da fachada, uma frisa ornada com motivos gregos circundava todo o prédio, reforçando as características do estilo arquitetônico.

**Figura 7: Projeto da Fachada do grupo escolar de Natividade, em Itaperuna**

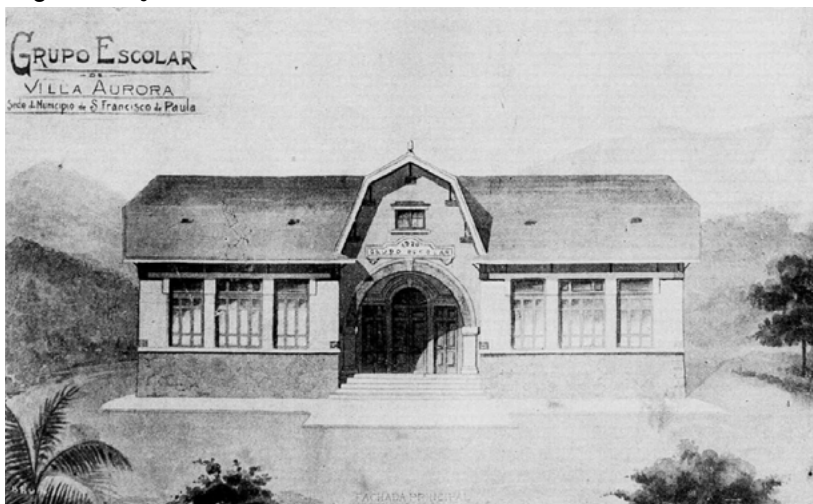


Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

O município de São Francisco de Paula (atual Trajano de Moraes), cidade natal do presidente Raul Veiga, contaria com um novo grupo escolar, construído no distrito de Villa Aurora, então sede do município. A fachada segue a mesma linha arquitetônica do grupo escolar de Nova Friburgo, projetado na mesma época, sob influência da arquitetura suíça, em homenagem à colonização sofrida no século XIX.

Composto de forma simétrica, o prédio possui um único acesso central, seguido de um pórtico medindo 6m de largura e apenas 2m de comprimento que conduz ao vestíbulo, medindo 6m de largura por 12,85m de comprimento, dando acesso a todas as dependências do prédio. A escola possuía quatro salas de aula com 6m de largura por 8m de comprimento, dispostas de forma simétrica nas extremidades do prédio, com duas delas localizadas nas laterais fronteiras, possuindo cada uma, três lances de janelas compondo a fachada do prédio e duas janelas laterais. As outras duas salas localizavam-se na parte dos fundos, com as mesmas janelas laterais e os três lances de janelas na fachada posterior.

Figura 8: Projeto da fachada do G. E. da Villa Aurora, em S. Francisco de Paula

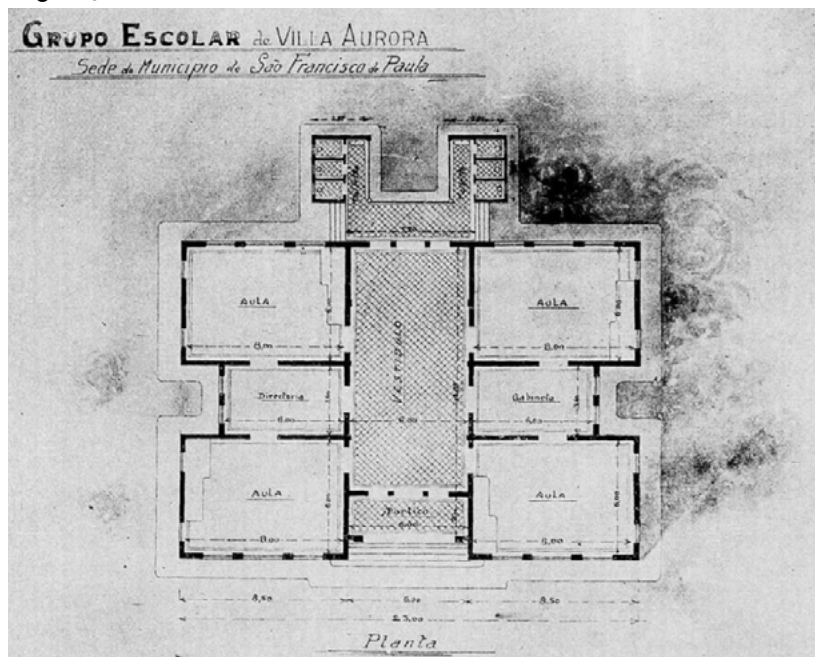


Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

Entre as duas salas de aula da frente e as duas dos fundos localizavam-se dois gabinetes medindo 6m de comprimento e 3,60m de largura, sendo o da direita destinado

aos professores e o da esquerda à diretoria. É importante observar que os dois gabinetes possuíam três acessos: um principal, a partir do vestíbulo, e dois acessos laterais para as salas de aula, como se nota na figura a seguir:

Figura 9: Planta baixa do G. E. da Villa Aurora em S. Francisco de Paula



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

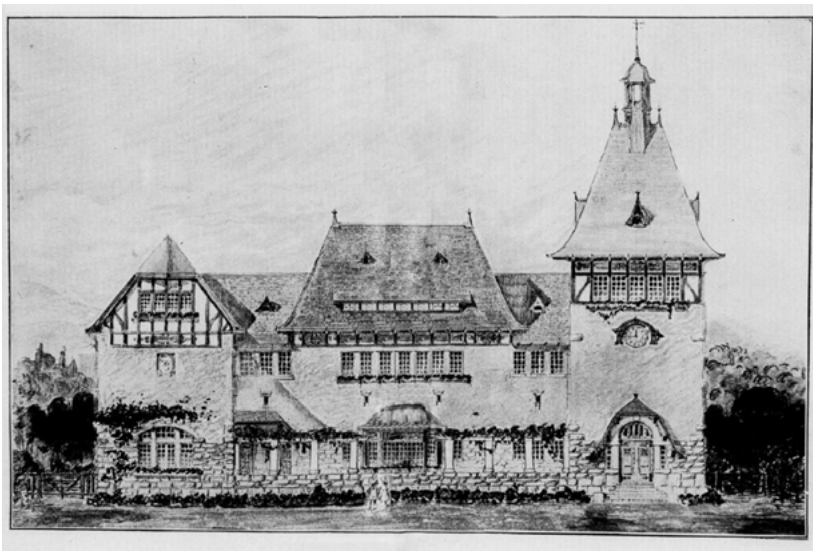
A Mensagem de 1919 também anunciava a construção, em Petrópolis e Nova-Friburgo, de “edifícios condignos ao elevado grão de cultura d’aquelles importantes centros fluminenses” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1919, p. 27-28), para a instalação de grupos escolares.

Para essas duas construções, especificamente, foi contratado o arquiteto Heitor de Melo, professor da Escola Nacional de Bellas Artes, o mesmo que projetou os

monumentais edifícios das câmaras municipais de Niterói e do Rio de Janeiro e, naquele momento, projetava também o prédio da Secretaria Geral do Estado do Rio de Janeiro, em Niterói (MATTOS, 1921).

Em Nova Friburgo, Heitor de Mello buscou associar os princípios da arquitetura escolar neocolonial a elementos característicos da arquitetura suíça, sobretudo os telhados, como se nota na figura a seguir, numa clara referência aos colonizadores daquela região.

**Figura 10: Fachada do grupo escolar de Nova Friburgo**



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

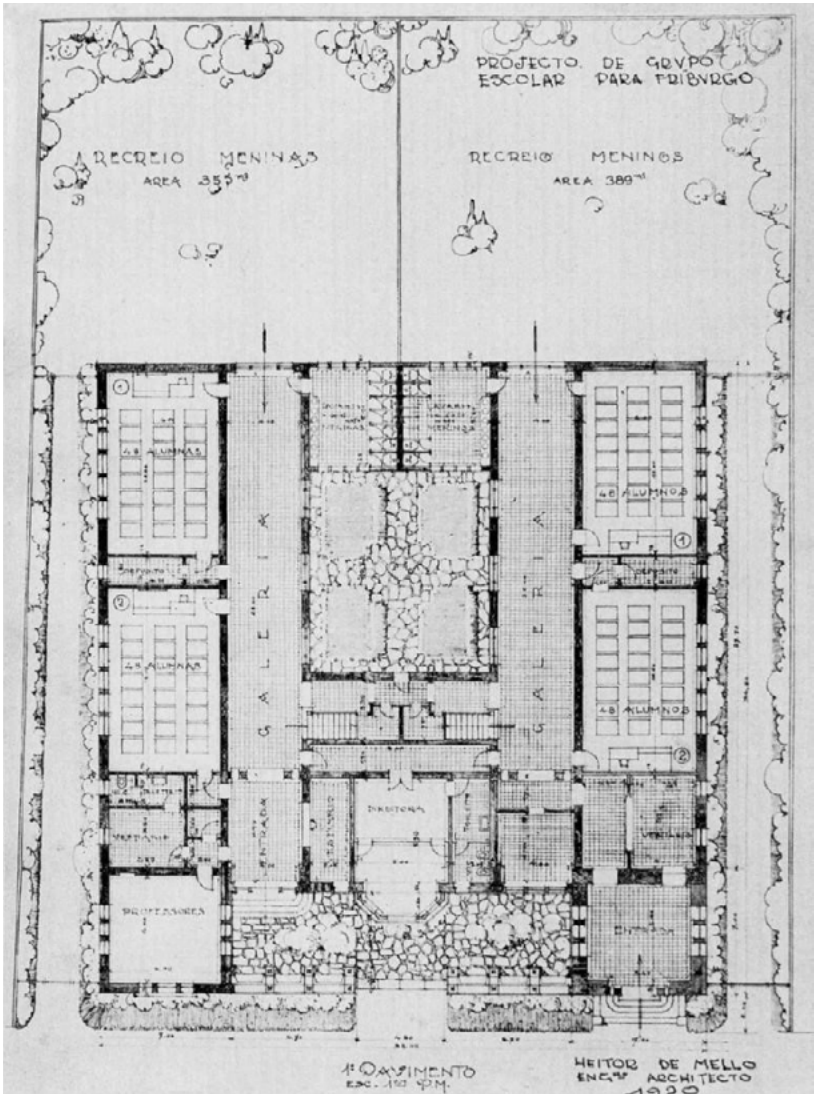
Uma das características marcantes do prédio é o destaque para a torre na composição assimétrica da fachada. Através da torre, que abrigava um grande relógio, tinha-se o acesso ao setor destinado aos meninos, uma vez que esse prédio previa a divisão dos sexos. Outra característica

que diferia a arquitetura dessa escola em relação às demais citadas era a existência de um número maior de salas de aula, 12 no total, revelando, assim, maior imponência e complexidade.

O acesso pela torre conduzia a um vestíbulo com saída, pela esquerda, para uma espaçosa galeria avarandada permitindo o acesso às duas salas de aula dessa ala, localizadas à direita. Do lado oposto ficava o acesso ao corredor que conduzia à outra ala, passando obrigatoriamente pela sala da diretora, o acesso às escadas, os vãos que levavam ao pátio central e, ao fundo, o espaçoso lavabo masculino, composto por quatro sanitários, quatro mictórios e uma enorme pia, para o uso simultâneo de sete alunos.

A sala da diretora ocupava a parte central, contando com uma enorme janela cujas faces projetadas para fora da fachada permitiam a visão dos dois acessos ao prédio. Era um amplo espaço dividido entre a sala de espera e o gabinete, composto também por um vestiário e banheiro.

Figura 11: Grupo Escolar de Nova Friburgo: Planta baixa do primeiro pavimento



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

De acordo com Bencostta (2005), essas características conferem um aspecto de maior acessibilidade ao espaço

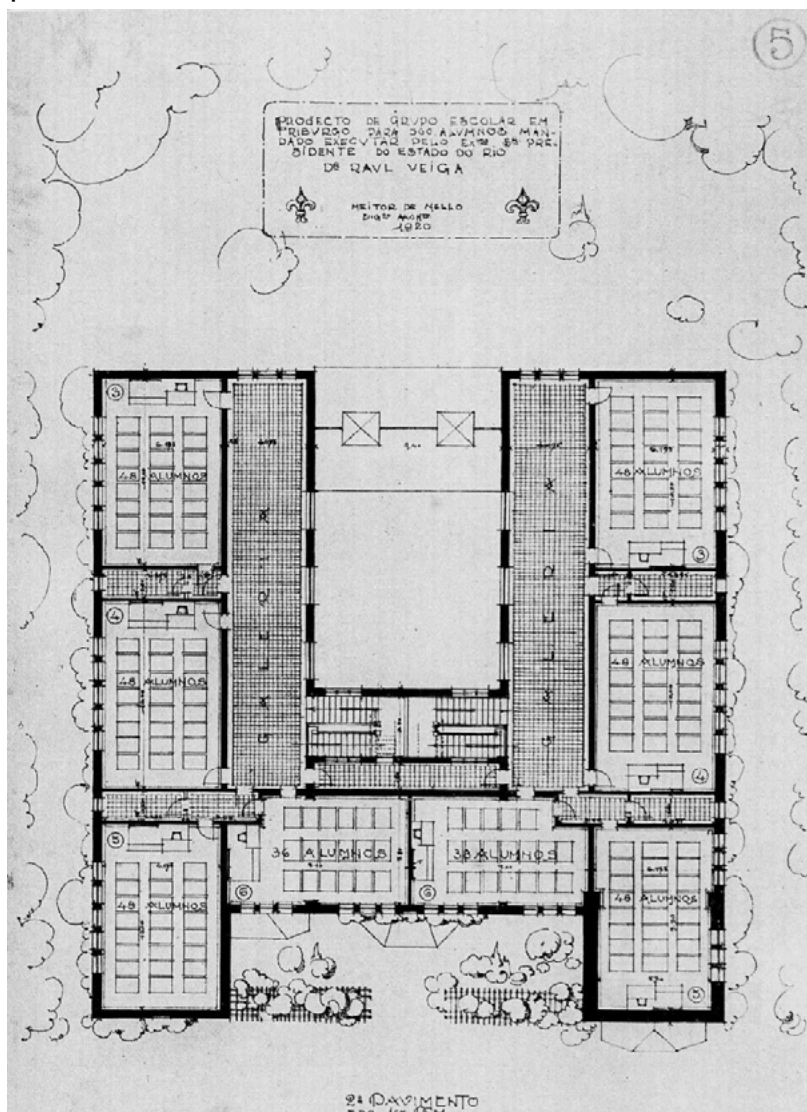


destinado à função diretiva na sua relação com os demais espaços escolares, revelando uma concepção maximizadora da direção, “mais próxima e implicada na vida cotidiana” (BENCOSTTA, 2005, p. 25) da escola, assim como também contribuía para suas funções de vigilância.

O acesso à ala esquerda, projetada para as meninas, ocorria por um portão sob a varanda, levando a uma sala que possuía, à direita, um pequeno vestiário, e, à esquerda, o acesso à sala dos professores — iluminada pela ampla janela à esquerda da fachada e outra, do mesmo tamanho, na face lateral —, e ao vestiário e banheiro, também destinado aos mestres. Após a sala da entrada, seguia-se a galeria avarandada que, da mesma forma que na ala direita, em composição simétrica, permitia o acesso à sala da direção, às duas salas de aula, às escadas para o segundo pavimento, ao pátio central e ao banheiro feminino.

As salas de aula eram consideravelmente espaçosas e bem iluminadas, medindo 10m de comprimento por 6m de largura, com espaço para 48 alunos, possuindo um estrado para a mesa do professor e espaço para o quadro negro. A parede à esquerda dos alunos abrigava cinco lances de janelas que ocupavam quase toda a sua extensão, garantindo iluminação adequada, de acordo com os preceitos higienistas. As salas de aula não eram contíguas, havendo sempre um espaço medindo 1,60m entre as suas paredes, utilizado como depósito.

Figura 12: Grupo Escolar de Nova Friburgo: Planta baixa do segundo pavimento



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

O pátio central garantia a ventilação adequada das salas de aula. O recreio dos alunos seria realizado na parte

dos fundos do terreno, após a área construída, cujo acesso se localizava ao final das galerias.

O segundo pavimento era ocupado exclusivamente por salas de aula e suas galerias de acesso. Eram seis salas, sendo três em cada galeria lateral, com capacidade para 48 alunos, intercaladas pelas pequenas salas de depósito. Além delas, havia mais duas salas na parte frontal do pavimento, com capacidade para 36 e 38 alunos. Havia, ainda, no último pavimento, sob o telhado da parte fronteira do prédio, duas amplas salas (na lateral esquerda e no centro), e mais uma na torre da direita.

O início da década de 1920 foi marcado por grandes agitações culturais e políticas em decorrência da Primeira Guerra Mundial, que fez acender os nacionalismos em todo o mundo ocidental. No Brasil eclodiram vários movimentos que traziam à tona “a questão da nacionalidade brasileira, o combate à estrangeirização [...], a reforma política, a moralização dos costumes e a regeneração da nação” (SOUZA, 2000). Na educação, ganhava força um movimento conhecido por Escola Nova, pautado pelas concepções do filósofo e educador norte-americano John Dewey que, no Brasil, influenciou diversos educadores, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Um dos elementos centrais nesse contexto eram os prédios escolares e a sua arquitetura. No edifício-escola que servia de suporte para a exibição dos símbolos nacionais, como brasões, bandeiras, retratos de homens ilustres etc. (ESCOLANO BENITO, 2001), plasmou-se um

estilo arquitetônico próprio que incorporava o sentido de nacionalidade que se buscava afirmar naquele momento. Assim, foi ganhando força a defesa de uma arquitetura tradicional brasileira que, supostamente, representaria as raízes de nossa civilização devendo, portanto, figurar nos prédios escolares.

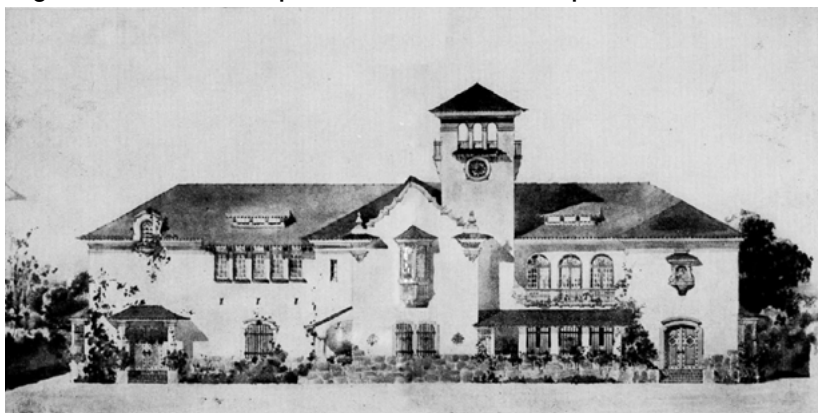
O educador Fernando Azevedo, que em 1927 assumiu a diretoria geral da instrução pública do Distrito Federal, era um grande defensor da arquitetura neocolonial como elemento nacionalizante. Entre 1927 e 1930 foram construídas, na cidade do Rio de Janeiro, nove escolas adotando este modelo arquitetônico, destacando-se entre elas a Escola Uruguai, a Escola Argentina, a Escola Estados Unidos, Escola Antônio Prado Jr. e Escola Normal. A arquitetura neocolonial, apesar de remeter ao passado colonial e tradicional, o que aparentemente se contrapunha a uma reforma modernizadora na educação, era justificada por Azevedo por ser capaz de “congregar, no ambiente da escola, todos os elementos tradicionais, capazes de vincular as novas gerações, num povo em formação, à sua terra, à sua gente e aos seus antepassados” (AZEVEDO *apud* VIDAL, 1994, p. 39).

Apesar da relevância incontestável da reforma azevediana, o diálogo entre a arquitetura neocolonial e a escola primária já estava presente no projeto do arquiteto Heitor de Mello para o Grupo Escolar Pedro II, de Petrópolis, o mais icônico dos prédios escolares construídos pelo governo Raul Veiga, figurando como um dos principais símbolos das

comemorações pelo centenário da independência do Brasil no Estado do Rio de Janeiro.

O prédio apresentava uma fachada de composição assimétrica, possuindo um núcleo central onde se localiza a sala da diretora, avançado em relação ao restante da fachada, cujo acesso se dava de forma independente por um pórtico exclusivo em sua lateral esquerda, imprimindo um caráter hierárquico à construção. Esse núcleo central possui ainda um frontão curvilíneo, característico da arquitetura neocolonial. Atrás da sala da diretora encontra-se um enorme auditório medindo 106m<sup>2</sup>, contando com vestiário e um banheiro, cuja janela se observa na fachada, entre a sala da diretora e o portão de acesso pela lateral esquerda.

**Figura 13: Fachada do Grupo Escolar Pedro II, em Petrópolis**



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

Assim como na escola de Friburgo, destaca-se na fachada a presença da torre e do relógio. Escolano Benito (1998) observa que a torre era um elemento

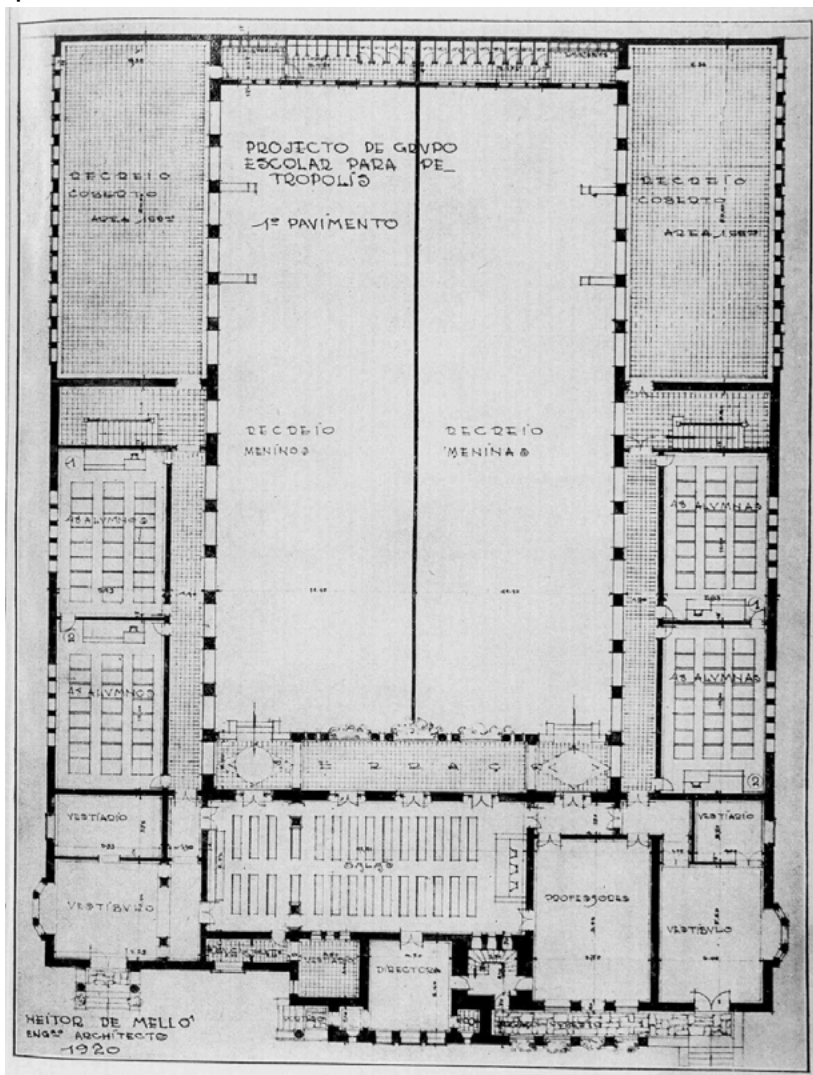
bastante característico na arquitetura escolar do século XIX, representando um signo de poder e domínio, também presente nos demais edifícios emblemáticos das comunidades, como a igreja e a prefeitura, ostentando muitas vezes grandes relógios em destaque. Para esse autor, a presença do relógio vai além do papel de demarcar o tempo, tornando-se um

organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens (ESCOLANO BENITO, 1998, p. 44).

Ao lado direito da torre encontrava-se a sala dos professores, com três janelas voltadas para a varanda onde havia uma porta de acesso permitindo a visita à torre e ao salão de exposições, no segundo andar, sem a necessidade de percorrer as dependências da escola. Ligando a sala da direção à sala dos professores havia um corredor, evidenciando a preocupação com a funcionalidade administrativa e a concepção maximizadora da direção (BENCOSTTA, 2005).

A arquitetura do prédio estabelece, além da composição hierárquica, a divisão sexual dos espaços, ficando a parte direita destinada às meninas e a parte esquerda aos meninos, dividida por um muro atravessando o interior do pátio, reservado ao recreio.

Figura 14: Grupo Escolar Pedro II, em Petrópolis: Planta baixa do primeiro pavimento



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

O prédio adotava o partido arquitetônico em quadra, como nas escolas jesuítas do período colonial (CASTRO,

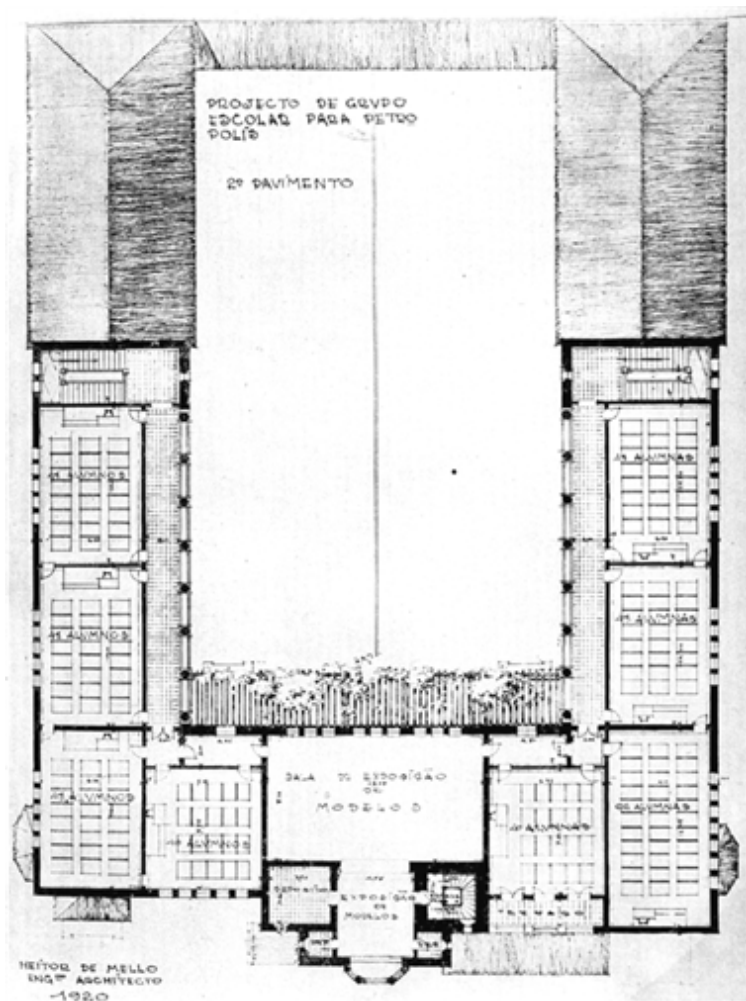
2010), possuindo na parte frontal o setor administrativo, com a sala da direção, a sala dos professores e o auditório; nas laterais as salas de aula e o recreio coberto, no pavimento térreo, tendo ao fundo banheiros bastante espaçosos.

No térreo havia apenas quatro salas de aula, medindo 5,93m de largura por 10m de comprimento cada uma, preparadas para comportar 48 alunos. Cada sala de aula possuía dois acessos a partir da galeria avarandada que circundava o pátio central, sendo um na direção da mesa do professor e outro ao fundo da sala, além de haver a comunicação entre as salas de aula contíguas através de uma porta. Havia janelas apenas na lateral voltada para a parte externa do prédio evitando, assim, o contato visual dos alunos com o pátio de recreio durante as aulas.

Seguindo as galerias avarandadas do térreo, após as duas salas de aula encontravam-se as escadarias de acesso dos alunos ao segundo pavimento, e depois delas, os pátios cobertos, medindo 160m<sup>2</sup> cada um.



Figura 15: Planta baixa do Grupo Escolar Pedro II, em Petrópolis, 2º pavimento



Fonte: Estado do Rio de Janeiro (1920).

No segundo pavimento, o núcleo central abrigava um enorme salão para exposição de modelos e trabalhos manuais, cujo acesso se dava pela torre, de forma independente, ou pelas galerias laterais. Ao lado direito desse salão havia uma

sala de aula feminina que comportava 40 alunas, possuindo três portas envidraçadas voltadas para um terraço na fachada. À esquerda do salão, mais uma sala de aula, para 40 meninos, cujas janelas também se voltavam para a fachada. Havia ainda mais duas salas de aula para 48 alunos, que ficavam por sobre os dois acessos (masculino e feminino) nas extremidades laterais da fachada.

Quanto aos grupos escolares de Campos, de acordo com a Mensagem do presidente Veiga em 1921, os G. E. João Clap. e Quinze de Novembro já se encontravam devidamente instalados nos novos prédios, totalmente adaptados, “com todo o mobiliário e material novo” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1921b, p. 48).

**Figura 16: Grupo Escolar Quinze de Novembro (1922)**



Fonte: Álbum do estado do Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário da independência do Brasil (VASCONCELLOS, 1922) – Acervo do Museu do Inga – Niterói – Brasil.

**Figura 17: Grupo Escolar João Clap. (1922)**

Fonte: Álbum do Estado do Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário da independência do Brasil (VASCONCELLOS, 1922) – Acervo do Museu do Ingá – Niterói – Brasil.

O lugar ocupado pelos prédios escolares na cidade, com sua arquitetura própria distinguindo-os das demais instituições, aumentava, nas palavras de Escolano Benito (1998), “o prestígio do professor e [elevava] a estima que os alunos têm para com a educação” (ESCOLANO BENITO, 1998, p. 37), ou, como afirmou Vidal (1994),

diferenciava os saberes do educador e do arquiteto dos leigos que atuavam na política e da população em geral, constituindo-lhe um lugar autorizado para a emissão de discursos e práticas discursivas. (VIDAL, 1994, p. 51).

Entre 1919 e 1922 o presidente Raul de Moraes Veiga inaugurou 18 prédios escolares, numa média de 4,5 escolas por ano, o que representa, por exemplo, o dobro das escolas construídas por Fernando de Azevedo entre 1927 e 1930 no Distrito Federal.

**Quadro 2: Prédios de escolas primárias inaugurados nos governos de Nilo Peçanha, Geraque Collet e Raul Veiga (1916–1922)**

Escola	Município	Início	Inauguração	Adaptado / construído
Escola Ao Ar Livre Wenceslao Bráz	Campos	1916	1916	Construído
G. E. Quintino Bocaiúva	Niterói	1915	1917	Adaptado
G. E. Ferreira da Luz	S. Antônio, de Pádua	1915	1917	Construído por subscrição popular
G. E. Nilo Peçanha	São Gonçalo	1915	1917	Construído pela municipalidade
G. E. Duque de Caxias	S. F. de Paula	1916	1917	Construído
G. E. Barão de Macaúbas	São Fidélis	1917	1919	Adaptado
G. E. Treze de Maio	Niterói	1919	1919	Arrendado, adaptado pelo proprietário
G. E. Aydano de Almeida	Niterói	1919	1919	Arrendado, adaptado pelo proprietário
G. E. Raul Veiga	Macaé	1919	1920	Adaptado
G. E. João Clapp	Campos	1919	1920	Arrendado, adaptado pelo Estado
G. E. XV de Novembro	Campos	1919	1920	Arrendado, adaptado pelo Estado
G. E. Euclides da Cunha	Terezópolis	1920	1920	Adaptado
G. E. Orlinda Veiga	Itaperuna	1919	1921	Construído
G. E. Casimiro de Abreu	Valença	1919	1921	Adaptado
G. E. Pinto Lima	Niterói	1919	1921	Adaptado
G. E. Nove de Abril	Niterói	1919	1921	Adaptado
G. E. Hilario Ribeiro	Niterói	1919	1921	Adaptado

G. E. Visconde de Itaboraí	S. F. de Paula	1919	1922	Construído
G. E. Pedro II	Petrópolis	1919	1922	Construído
G. E. Francisco Portella	Itaperuna	1919	1922	Construído
G. E. Alberto Torres	S. João da Barra	s/inf	1922	Adaptado
G. E. Joaquim Macedo	Barra do Pirai	s/inf	1922	Adaptado

Fonte: Elaboração própria a partir das mensagens presidenciais de 1916 a 1930; dos jornais "Gazeta de Notícias", "Correio da Manhã", "O Paiz"; e das Revistas "Careta", "Revista da Semana" e "Revista Fon-Fon".

O governo Raul Veiga se encerrou no ano de 1922, no mesmo instante em que Nilo Peçanha, candidato de oposição à presidência da república na chamada "reação republicana", fora derrotado por Artur Bernardes. Em sua última Mensagem à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro o presidente Veiga afirmava que

Dos edifícios [escolares] construídos [...], todos se podem apresentar, sem exagero, como modelos no gênero, e que não de ficar como um atestado vivo, do grande interesse que dediquei à instrução pública do meu Estado. Nas cidades onde estão construídos ressaltam como os mais grandiosos edifícios locais, pois com esse intuito mesmo, foram construídos, como monumentos [...] (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1922b, p. 34).

Nas palavras do presidente é possível perceber não somente a intencionalidade na edificação de prédios escolares monumentais capazes de eternizar a sua imagem de político, mas também a concepção de que o Estado era o principal responsável pela construção da cidadania, característica que o aproximava do ex-presidente Alberto Torres — criador

dos primeiros grupos escolares fluminenses no ano de 1900<sup>218</sup> e defensor do “Estado pedagogo” construtor de uma “república social” —, e de Nilo Peçanha com sua ênfase em uma escola primária capaz de construir uma “sociedade de trabalhadores”. A partir do governo de Raul Veiga estavam lançadas as bases para a expansão da escola primária que se verificou ao longo dos anos 1920.

## **Considerações finais**

Neste texto procuramos mostrar os aspectos da cultura material escolar fluminense na passagem do século XIX para o XX, nas primeiras décadas republicanas, marcadas pela descontinuidade e também por diferentes configurações da escola primária.

Apesar de as primeiras reformas da instrução pública no Estado do Rio de Janeiro preverem a construção de prédios específicos para fins escolares, por mais de duas décadas as escolas primárias fluminenses ocuparam prédios alugados, muitas vezes insalubres e mal adaptados aos preceitos pedagógicos e de higiene, e com mobiliário e material escolar também precários, levando muitas vezes os professores ao improviso com seus próprios recursos ou com o apoio dos familiares dos alunos.

Mesmo a primeira experiência de implantação dos grupos escolares no Estado (1900–1903) ocupando prédios imponentes, eles não haviam sido construídos como escolas e, sim, adaptados para este fim, pois originalmente eram

<sup>218</sup> Em 1921 o presidente Raul Veiga inaugurou, no município de São João da Barra, o Grupo Escolar Alberto Torres.

residências. No caso de Niterói, por exemplo, os prédios não serviram apenas para a função escolar, mas também abrigaram diferentes repartições públicas, evidenciando uma disputa por esses espaços de acordo com os interesses políticos.

Posteriormente, as chamadas Escolas Complementares da reforma de 1911 ocuparam casas alugadas que, segundo os jornais da época, mal serviam a escolas isoladas, quanto mais a essa experiência que reunia diferentes professores e classes seriadas, com elevada frequência de alunos.

Somente a partir da segunda metade da década de 1910, nos governos Nilo Peçanha, Geraque Collet e Raul Veiga, com a replantação dos grupos escolares, iniciou-se uma política de construção de prédios escolares. Seguindo preceitos arquitetônicos higienistas, os edifícios obedeciam aos princípios pedagógicos da época, contribuindo tanto para o controle (localização das salas de aula e da direção, a utilização do relógio para o controle do tempo, a localização dos banheiros, os espaços para o recreio e a ginástica, e o controle do corpo) quanto para a aplicação dos métodos pedagógicos (a localização das carteiras, a adequada iluminação e circulação de ar, o mobiliário etc.) do ensino graduado.

Das escolas apresentadas nas primeiras mensagens do presidente Raul Veiga, algumas não ficaram prontas a tempo de serem inauguradas em seu governo, como o Grupo Escolar Modelo com jardim de infância em anexo, na cidade de Niterói, e o grupo escolar de Santa Maria Madalena,

inaugurados no governo de Feliciano Sodré. O grupo escolar de Nova Friburgo, um dos prédios planejados pelo arquiteto Heitor de Melo, também não foi concluído a tempo, ficando o seu prédio inacabado durante mais de uma década, inaugurado somente em 1933, após a revolução de 1930.

Outros edifícios, entretanto, obtiveram melhor sorte, pois inauguraram a história de muitos dos hoje centenários colégios estaduais espalhados pelos municípios fluminenses.

## Referências

AMERICAN SEATING. The history of Seating America. Grand Rapids, MI. Grand Rapids Public Museum, 2011. Disponível em: [http://americanseating.com/images/homepage/Seating\\_Americawv.pdf](http://americanseating.com/images/homepage/Seating_Americawv.pdf). Acesso em: 8 de dez. 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). Educar em Revista (Impresso), Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto. A Escola Modelo anexa à Escola Normal de Campos: a experiência da “Seis de Março” (1916-1932). 2006, 215 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense, 2006.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. Arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955). Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba, 2010.



CHÂTELET, Anne-Marie. La naissance de l'architecture scolaire: les écoles élémentaires parisiennes de 1870 a 1914. Paris: Honoré Champion, 1999.

ECAR, Ariadne Lopes. Conhecimentos pedagógicos como orientação para a “missão docente”: A formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1918). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Vitrines da República: os Grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In.: Diana Gonçalves Vidal. (org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Formando os professores no interior: A criação da Escola Normal de Campos no processo de implantação do sistema de instrução pública e de profissio-

nalização do magistério no estado do Rio de Janeiro. *Historia de la Educación*. Anuario, v. 10, p. 99-122, 2009.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto; GANTOS, Marcelo Carlos. Arquitetura, escola e memória: O edifício do Liceu de Humanidades de Campos. *Cadernos de História da Educação (UFU)*, v. 5, p. 161-174, 2006.

MARTINEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto. Atrás da Casa-Grande: Memória, Gênero e Espaço Escolar da Escola Normal de Campos. In.: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. *Educação Escolar em Perspectiva Histórica*. Paraná: SBHE, v. 1. p. 1-20, 2004.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia; PORTO, Cintia. A Imprensa Periódica como fonte para o estudo das representações sociais sobre a professora primária e a profissão docente no contexto do norte fluminense (RJ) na primeira metade do século XX. *ANAIS... (Seminário da Redeestrado)*. Rio de Janeiro: Rede Estrado, 2006. v. 1. p. 1-22.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia, SANTOS, Claudia Lemos; REIS, Fabiana de Arruda Resende. De Liceu De Artes e Ofícios Bitencourt da Silva A Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha De Campos: Desvendando A Trajetória de um prédio escolar. In.: MARTÍNEZ, Silvia Alicia. *A Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha de Campos-RJ*. Campos dos Goytacazes: CNPq, 2014 (Relatório Final de Pesquisa)

RODRIGUES, Rodrigo Rosselini Julio; MARTINEZ, Silvia Alicia. “Edifícios espaçosos, são e alegres”: A Escola ao Ar Livre Presidente Wenceslao Braz, em Campos dos Goytacazes. In.: X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2014, Curitiba. *Percursos e desafios na História*

da Educação Luso Brasileira. Anais. Curitiba: PUC-Paraná, 2014.

RODRIGUES, Rodrigo Rosselini Julio. Formando os Cidadãos Fluminenses: República e Escola Primária no município de Campos-RJ (1893-1931). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF, 2014.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. “Grandeza da Pátria e riqueza do Estado”: Expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro (1893-1930). Revista de Educação Pública, v. 19, n. 41, Cuiabá, set/dez de 2010.

SILVA, Christiane Guimarães Pançardes da. Colégio Sagrado Coração de Jesus: Missão pedagógica, social e religiosa em Valença-RJ (década de 1950). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo-SP: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro, 2000.

\_\_\_\_\_. A escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil: Reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. In.: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (org.). Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n.º 37, 1994.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## Fontes

CORREIO MERCANTIL. Notícias diversas. Sexta-feira, 1º de janeiro de 1864.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1 de agosto de 1912. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1912.

\_\_\_\_\_. Coleção de Leis, Resolução não sancionada, Decretos e Deliberações e Portarias referentes ao ano de 1911. Niterói, 1913.

\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1 de agosto de 1916. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1916.

\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1917. Rio de Janeiro, 1917a.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao presidente do estado do Rio de Janeiro, exmo. Dr. Nilo Peçanha, pelo secretário geral José Mattoso Maia Forte – 1915-1916. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1917b.

\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1919. Rio de Janeiro, 1919.

\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1920. Rio de

Janeiro, 1920.

\_\_\_\_\_. Indicador de Leis, Decretos, Deliberações e mais atos relativos ao período de 1 de janeiro de 1900 a 31 de dezembro de 1919, vol. 1, Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1921a.

\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1921. Rio de Janeiro, 1921b.

\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1922. Rio de Janeiro, 1922b.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Melhoramentos no estado do Rio. Rio de Janeiro, quinta-feira, 14 abr. 1921.

GAZETA DE PETRÓPOLIS. Mudança da Capital, quinta-feira, 4 set. 1902.

MATTOS, Adaberto. Um Architecto: Heitor de Mello. Revista Ilustração Brasileira, ano 8, nº. 7, mar., 1921. Acervo da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MONITOR CAMPISTA. Uma visita ao Lyceu. Campos, quinta-feira, 18 jul. 1901.

OLIVEIRA, Manoel Francisco de. Relatório apresentado ao Sr. José Bernardino Paranhos da Silva, diretor da Instrução Publica do Estado do Rio de Janeiro, 1900. Manuscrito disponível no acervo do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro – APERJ.

REVISTA FON-FON. Uma excursão de “Fon-Fon” ao estado do Rio – São Fidelis. ano XII, n. 28. Rio de Janeiro, jul., 1918. Acervo da Biblioteca Nacional. Disponível em: [◀ Voltar ao Sumário](http://heme-</a></p></div><div data-bbox=)

rotecadigital.bn.br. Acesso em: 10 abr. 2014.

VASCONCELLOS, Clodomiro R. de (org.). Centenário da Independência do Brasil. Álbum do Estado do Rio de Janeiro. 1922. Acervo do Museu do Ingá. Biblioteca Digital da Redarte. Disponível em: [http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bib\\_redarte&pagfis=4871&pesq=](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bib_redarte&pagfis=4871&pesq=). Acesso em: 5 jul. 2013.

# História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização<sup>219</sup>

**Diana Gonçalves Vidal**

Nos últimos 20 anos, a comunidade ibero-americana de história da educação tem se preocupado em associar aos documentos textuais outros tipos de fontes de modo a alargar o conhecimento produzido no campo. O expediente tem suscitado o interesse pela preservação e constituição de arquivos e museus escolares. Nessa esteira, a cultura material escolar tem emergido como objeto de investigação e tem sido interrogada na sua dimensão de categoria e fonte para o entendimento da história da escola e do processo de escolarização tanto em Portugal quanto no Brasil.

Operar com a materialidade tem trazido um conjunto de desafios teóricos e metodológicos aos pesquisadores do campo e estimulado o diálogo interdisciplinar, em especial com a antropologia e arqueologia. Nesse sentido, explorar a contribuição desses campos conexos para a escrita da história da educação parece necessário. Se a antropologia não aparece no título é apenas por estarmos mais habituados a efetuar essa

---

219 Este texto serviu de base para a Conferência de Encerramento do XI COLUBHE, realizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre 20 e 23 de junho de 2016 e foi publicado no livro "Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação", organizado por Luís Alberto Marques Alves e Joaquim Pintassilgo (Porto: CITCEM, 2017, p. 45-62). Encontra-se disponível também em formato digital, na "Revista Linhas" (Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, jan./abr. 2017). Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/531>.

aproximação, o que não ocorre com a arqueologia. Ambas, no entanto, serão escrutinadas neste artigo.

Antes de iniciar, todavia, anuncio duas precauções. A primeira reside no fato de que os estudos sobre a cultura material constituem, eles mesmos, um campo de investigação. Os debates ali instalados podem nos servir de guias na incursão aqui proposta. De acordo com Dan Hicks e Mary Beaudry (2010, p. 5), na introdução de *“The Oxford Handbook of Material Culture Studies”*, o campo dos estudos da cultura material desenvolveu-se em duas fases principais. A primeira no segundo quartel do século XIX, particularmente nos museus, como um contraponto à antropologia social de Durkheim. A segunda emergiu como uma forma de associar estruturalismo e semiótica nos anos 1970 e 1980. Esse processo pode ser considerado como uma virada da cultura material e permitiu uma solução provisória às críticas a uma virada puramente cultural, reconciliando aparentemente relativismo e realismo, em especial pelo uso das teorias da prática de Giddens e Bourdieu.

Mais recentemente, entretanto, um conjunto de críticas, provenientes do interior dos estudos da cultura material e de argumentos sobre a extensão da agencia humana para os objetos levaram a uma ampliação da ideia de cultura material. Simultaneamente, os estudos do campo têm impactado discussões no âmbito de vários domínios. Associados à arqueologia e à antropologia, despontam ainda aproximações à geografia cultural e à ciência e tecnologia. Essas questões irão reaparecer ao nos interrogarmos sobre



a presença da cultura material escolar nas investigações em história da educação.

A segunda precaução remete à polissemia do termo. Quando nos referimos à cultura material, tratamos tanto de artefatos, quanto dos elementos materiais do mundo que nos cerca, como o meio ambiente, a natureza, a urbanização das cidades, a arquitetura dos edifícios ou mesmo o tempo. Como recurso para permitir melhor circunscrever o debate, proponho-me a discorrer acerca da cultura material e da cultura material escolar a partir de um olhar que recai sobre os artefatos. A estratégia, no entanto, não elide o reconhecimento de que as demais manifestações do mundo material são também significativas quando abordamos a problemática no âmbito da história e da história da educação.

A exposição foi organizada em três momentos. No primeiro, procuro identificar a recorrência à cultura material como categoria e fonte na investigação em história. No segundo, percurso semelhante é efetuado para a história da educação, tentando realçar as ênfases que têm sido dadas à questão e estabelecendo relação entre cultura material escolar e escolarização. No terceiro momento, proponho aproximações aos campos da antropologia e da arqueologia como meio de oferecer subsídios metodológicos para a pesquisa com a materialidade em história da educação.

## **A cultura material como domínio da história**

Não se pode dizer que incorporar a cultura material como fonte para a história seja uma novidade. Ao contrário,

já na década de 1960, Braudel publicou o primeiro dos três volumes de “Civilização material e Capitalismo”, em que, como um geo-historiador interessado pela cultura, na definição de Peter Burke (1991, p. 61), abordou a civilização com foco nas trocas de bens. Um dos exemplos mais fascinantes, destaca Burke

é o da cadeira, introduzida na China, vinda provavelmente da Europa, no segundo ou terceiro século d.C., sendo amplamente usada por volta do século XIII. Esse novo costume exigiu novos tipos de móveis, mesas altas, por exemplo, e uma nova postura; em resumo, um novo estilo de vida. Os japoneses, por outro lado, não aceitaram a cadeira, da mesma maneira que os mouros de Granada [...] (BURKE, 1991, p. 61).

Braudel, no entanto, não era o representante isolado da tendência. Também nos anos 1960, Jean Delumeau lançava o primeiro volume de “A civilização do Renascimento”, no qual dedicava toda a segunda parte à vida material, com destaque ao progresso técnico, aos negócios, à mobilidade social e às relações entre cidade e campo. A cultura material emergia das mais variadas formas, como artefatos, tais como relógios ou letras de câmbio, ou paisagens e alimentação.

Representavam a mudança operada nos modos de fazer história propostos pela primeira geração dos “*Annales*”, em que a ampliação documental se constituía em um dos mais importantes pilares e que ficou consagrada pela citação reiterada deste trecho de Lucien Febvre, publicado originalmente em 1949, no artigo “*Vers une autre histoire*” (“*Revue de Métaphysique et de Morale*”, LVIII):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, 1949 *apud* LE GOFF, 2003, p. 530).

O interesse pela cultura material, entretanto, não se cinge aos “*Annales*”. Em 1939, quando saiu a lume o primeiro volume de “O processo civilizador”, Norbert Elias já demonstrava atenção aos artefatos na construção de uma interpretação da história dos costumes. Não deixa de ser estimulante acompanhar a argumentação tecida pelo autor sobre os hábitos à mesa, com particular realce para o uso da faca e do garfo.

Não é meu intuito, aqui, efetuar uma genealogia da presença da cultura material na escrita da história. Apenas desejo marcar que a operação historiográfica no século XX não se podia mais limitar ao uso dos documentos escritos. Era incitada a incluir outras fontes no reconhecimento da materialidade da experiência humana.

No entanto, a introdução dos artefatos como documentos trouxe desafios teóricos e metodológicos ao fazer do historiador. Como narrativa, a história é uma produção escriturária, o que torna mais fácil a incorporação de documentos discursivos (que de não discursivos) ao exercício do historiador. A mera descrição do artefato não resolve o impasse, apenas acentua a discrepância entre as fontes. Nesse sentido, o recurso à interdisciplinaridade despontou como necessário à interpretação histórica, incitando a aproximação, em particular, com a arqueologia e a antropologia.

O deslocamento, no entanto, não foi feito sem problemas. No que concerne à arqueologia, Marcelo Rede (2003, p. 282) sustenta que tem ocorrido uma “transferência um tanto irrefletida dos procedimentos da [disciplina] para o campo da história”. Simultaneamente, a história tem demonstrado dificuldade em valer-se da materialidade como fonte, mobilizando documentos escritos “para dar conta da relação entre sociedade e matéria”. Rede, entretanto, identifica em um movimento surgido na antropologia na década de 1990, a possibilidade de superação de alguns impasses. Refere-se especificamente ao grupo de trabalho *Matière à Penser* e, em particular, aos estudos de Jean-Pierre Warnier com foco na análise das práticas sociais pela articulação entre corpo e cultura material.

De fato, aproximar o historiador da cultura material exige também uma atenção às práticas sociais e não somente às ideologias ou às representações. Construir uma teoria das

práticas foi um investimento assumido nos anos 1970, por historiadores como Michel Foucault, Michel de Certeau e E.P. Thompson, além de sociólogos, como Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, já citados na introdução. Vinha associado a uma decisiva deriva em direção à valorização dos sujeitos e de sua experiência ou agência na sociedade. Suscitou um deslocamento da análise dos artefatos apenas na dimensão de utensílios ou de signos e semióforos. O projeto, no entanto, ainda era reclamado nos anos 1980, quando Certeau publicou “A invenção do cotidiano, artes de fazer” e foi reiterado nos anos 1990 na compreensão de que práticas e representações constituem dimensões indissociáveis da vida cultural, como assevera Roger Chartier (1991).

A conciliação entre os ofícios do historiador e do antropólogo, entretanto, implica em concessões mútuas. Se é fato, como assevera Marcel Detienne (2010, p. 20-21), que as duas disciplinas “são igualmente marcadas pela retórica, pelos contextos políticos e sociais como pelo gênero no qual se pensa a análise e a observação”, é também reconhecido pelo autor que a historicidade “jamais cativou a curiosidade do saber antropológico”. Esta é, aliás, a crítica que encontramos constantemente aos trabalhos que recorrem aos aportes da antropologia em suas análises: uma certa estabilidade conferida aos artefatos no tempo ou uma fraca atenção aos aspectos diacrônicos entre sociedade e cultura material.

Tomados com esta precaução, os aportes de Jean-Pierre Warnier podem oferecer subsídios à interpretação da cultura material. Retomando estudos de Marcel Mauss, base

também das reflexões de Bourdieu, Warnier coloca o corpo como balizador maior da experiência material dos sujeitos e se interroga sobre o problema da motricidade. Insiste sobre o fato de que os objetos produzem também “cultura e que a relação que o homem tem com eles participa de sua própria constituição como sujeito individual, social e cultural” (JULIEN; WARNIER, 1999, p. 12). Warnier (1999, p. 139) defende que não há homologia automática entre condutas motrizes e categorias mentais e que a relação com os objetos nas condutas motrizes não é redutível às determinações de classe. Dito de outro modo, “o sujeito, pela prática, faz a síntese entre objeto-corpo e objeto-sígnico” (WARNIER *apud* REDE, 2003, p. 285).

Os pontos centrais de sua proposta podem ser sintetizados em três vertentes:

a rejeição de uma abordagem generalizante, que mascara a particularidade das trajetórias individuais; a defesa da compreensão dos fenômenos sociais a partir de sua materialidade (corporal, objetual) e não apenas sua natureza signíca; a ênfase na observação de campo” (REDE, 2003, p. 286).

O terceiro ponto faz-nos retornar ao problema da incorporação da cultura material como fonte histórica. Para Warnier (1999, p. 140), o estudo se baseia em uma “etnografia das condutas-motrizes-nos-objetos [que] permite fazer uma teoria da relação sujeito-objeto-outro sujeito investida de determinações múltiplas”.

Nesse sentido, talvez não fosse o caso de descartar tão rapidamente os aportes da arqueologia – e o próprio

Marcelo Rede (2003) reconhece isto ao mencionar o trabalho de Sophie Beaune, “Pour une archeologie du geste” (2000). Operando com um corpus documental constituído por objetos fabricados em um passado longínquo, do qual sabemos pouco, que se situa entre a aparição do Australopithecus e o Neolítico; objetos que foram recolhidos em várias partes do mundo e cujos restos tornam difícil restituir posturas e gestos, Beaune constrói um modelo de análise que busca retrazar não apenas uma utensilagem primitiva, mas os tipos de atividades práticas e mentais, próprias a nossa espécie, assim como alguns traços de evolução perceptíveis através da variabilidade ao longo das eras. Utilizando-se dos estudos traceológicos colocados em relação com usos dominantes que ela atribui aos objetos e sinais de sua manipulação, propõe uma série de esquemas que a conduzem à reconstituição gestual corporal.

Essa discussão parece profícua no que tange à relação entre história e cultura material como fonte e a ela retornaremos mais adiante. Antes, porém, gostaria de explorar os modos como a história da educação tem incorporado a cultura material escolar em suas análises, abordando as interfaces entre materialidade e escolarização.

### **Cultura material escolar e escolarização**

Juri Meda (2015, p. 9-10) identifica dois possíveis enfoques de cultura material da escola como categoria historiográfica em educação: o primeiro recai sobre a dimensão material do artefato, escrutinando as práticas

educativas ocorridas na sala de aula; o segundo se interroga sobre o artefato como um produto industrial e um objeto de consumo, colocando sua natureza pedagógica em segundo plano. A esses dois enfoques ele associa duas tradições historiográficas: uma espanhola, que poderíamos considerar ibero-americana, posto que é também recorrente em Portugal e em países da América Latina (Brasil incluído), de **etno-história da escola**; outra, italiana, que prefere o termo **história material da escola**.

Um terceiro enfoque, no entanto, emerge no texto de Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001). Os autores insistem na compreensão da materialidade a partir de sua relação com a **cultura do trabalho**. Por certo, essa vertente, aproxima-se do primeiro enfoque enunciado por Meda, mas dele se distingue pela ênfase que concede ao artefato como elemento importante na definição da identidade profissional docente. Afirmam os autores que os “professores em seu trabalho partilham suas vidas com objetos”<sup>220</sup> (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 126).

De fato, no que concerne à produção ibero-americana em história da educação, a discussão em torno da cultura material escolar vem associada à concepção de patrimônio histórico-educativo, da intervenção museológica e da reconstrução etnográfica da memória educativa. Isso não implica em dizer que se desconhecem as relações entre materialidade e sociedade industrial ou que se descure de uma análise do habitus do ofício docente. No entanto,

---

220 Tradução livre do original em inglês.



o interesse vem mais imediatamente ligado ao registro da cultura empírica das instituições educativas, valorizada, como a ela se refere Agustín Escolano Benito (2010, p. 14),

como o expoente visível, e traz sua leitura o efeito interpretado, dos signos e dos significados que exibem os chamados objetos-vestígio (objetos-huella), assim como também as representações que os replicam ou acompanham, fontes intuitivas e manejáveis nas quais ficou materializada a tradição pedagógica.<sup>221</sup>

Ao defender a etno-história da escola, Escolano Benito, no mesmo artigo, destaca seu potencial de decifração do passado a partir de vestígios e das conjecturas formuladas pelo historiador da educação na investigação das marcas ou sinais constitutivos dos objetos, considerados em sua dimensão de semióforos. Ademais, agrega que os artefatos possuem também um poder narrativo, ao

servir de materiais nos quais se apoia a construção de relatos, e por isso justamente se transformam, diferenciada ou conjuntivamente, em textos que, como escritas criadas ou dispostas ao exame, podem ser lidos e interpretados em sua forma e nos conteúdos que se associam. (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 18-19).

Por fim, ressalta o valor de reservatório patrimonial da memória da cultura material escolar, permitindo uma educação histórica dos sujeitos e dos coletivos. Afinal, “educar na memória, no uso crítico da tradição, é sem dúvida uma estratégia básica de sobrevivência, de sustentabilidade cultural, dos indivíduos e da civilização”, sustenta o autor (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 25).

221 Esse e os demais trechos desse artigo foram traduzidos pela autora para o presente estudo. Original em espanhol.

Essa crença no papel educativo do patrimônio material e imaterial tem dado suporte a iniciativas museológicas, tais como o Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), organizado por Escolano Benito, na Espanha. Mas não apenas. Outras ações realizadas no mundo ibero-americano podem ser lembradas, como a defesa do Museu Vivo da Escola Primária, por Margarida Felgueiras, em Portugal; a criação do Museu da Escola, por Anamaria Casassanta Peixoto ou do Museu da Escola Catarinense, por Vera Gaspar da Silva, ambos no Brasil; e do Museo de la Escuela, por Maria Cristina Linares, na Argentina; dentre muitos exemplos. Aqui, ainda, podemos incluir a preocupação com os arquivos escolares por parte de vários pesquisadores, como Maria João Mogarro, Rosa Fatima de Souza, Maria do Carmo Martins, Nádia Gaiofatto Gonçalves, André Paulilo, Maria Cristina Meneses, Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, Iomar Barbosa Zaia, dentre vários outros.

O expediente dá visibilidade a um dos principais obstáculos enfrentados para a incorporação da cultura material escolar pelos estudos históricos em educação: a própria localização dos objetos. As mudanças administrativas ou de endereço, as alterações pedagógicas e de finalidades da escola promovem o descarte de tudo ou quase tudo que ficou em desuso ou que foi destruído pela utilização reiterada. A própria política de guarda e descarte das instituições escolares, que preserva os registros das atividades-meio, sem preservar os testemunhos das atividades-fim, promove o desaparecimento de parte significativa da cultura material escolar.

Parte dessa materialidade, entretanto, é considerada de uso pessoal. São cadernos, pastas, uniformes e outros tantos artefatos que ou repousam no âmbito das famílias, carregados de marcas afetivas, ou foram “jogados fora” com o passar do tempo. Recuperá-los supõe um investimento de pesquisa por vezes demorado e nem sempre bem-sucedido. Relatos de visitas a associações de alunos, de anúncios em rádios e jornais, de busca de nomes e endereços em listas de matrículas, como meios de encontrar sujeitos que ainda detenham objetos escolares em acervos pessoais oferecem indícios dos problemas enfrentados pela investigação histórica em educação.

Como resposta a esses constrangimentos, pesquisadores em história da educação não só têm se atentado para a criação de museus e arquivos escolares, como mencionado acima, como vêm gerando um intenso debate no campo e, mesmo, produzindo uma extensa bibliografia em que se realça a importância desse patrimônio educativo e a necessidade de políticas específicas para sua preservação.

Essas questões se acentuam à medida que recuamos no tempo, ultrapassando os limites da duração da vida das instituições ou dos sujeitos. Quanto mais remoto o período pesquisado, mais difícil a localização dos artefatos na sua integridade ou a compreensão das práticas que sugeriram ou as formas em que foram apropriados. A impossibilidade de valer-se de depoimentos como fontes no estudo desses artefatos reforça o diálogo disciplinar e a assunção de

outras precauções metodológicas. Em geral, a solução vem associada à mobilização de fontes imagéticas e textuais, exercício recorrente do historiador da educação mesmo quando lida com períodos mais recentes. No entanto, a própria materialidade nos escapa na sua dimensão de fonte, o que reitera a crítica exposta anteriormente ao tratar do ofício do historiador.

Valendo-se dos mesmos recursos documentais e na conciliação de uma análise das representações com a interpretação das práticas, situa-se também a proposta de conceber a cultura material escolar como constitutiva da cultura do trabalho docente tal qual emerge no artigo de Lawn e Grosvenor (2011). Os autores não descartam a dimensão econômica no estudo, mas detêm-se em explorar aspectos relativos à sedimentação do trabalho e das culturas do trabalho na escola (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 118). Por um lado, interrogam-se sobre os efeitos de incorporação, por parte da escola, de objetos para escritório fabricados em massa pela indústria. Por outro, destacam a habilidade dos professores em solucionar os problemas surgidos no trabalho por meio de uma produção artesanal de artefatos.

No que concerne ao primeiro tópico, um dos exemplos explorados é o da máquina reprográfica nos anos 1950. A solução encontrada para rotinas administrativas de escritórios passou a ser sugerida para uso escolar em anúncios que destacavam sua economia e eficácia. Ao reproduzir, em boa qualidade e na quantidade necessária, mapas, gráficos, cartas e desenhos, elaborados na escola

por canetas e lápis, aumentavam a eficiência do trabalho do docente. De simples manuseio, poderiam ainda ser operadas até pelos próprios alunos, asseveravam as propagandas.

Lawn e Grosvenor (2001, p. 123-124), entretanto, tencionam as vantagens realçadas pela propaganda. A partir do depoimento de um professor, identificam um conjunto de obstáculos na implementação e uso desses artefatos vendidos comercialmente para a escola, atinentes às imposições do tempo e do espaço escolar, como das relações entre setor administrativo e atividade docente.

No que tange ao segundo aspecto – produção artesanal de artefatos –, os autores afirmam que o professor constrói ferramentas para seu trabalho na medida da tarefa a ser realizada. Ou seja, trabalha mesmo quando não está diante das crianças. Produz a tecnologia utilizada em sala de aula, antes de operá-la. De acordo com Lawn e Grosvenor, essa cultura do trabalho reflete a cultura do “fazer e consertar” (“*make do and mend*”), característica do ofício artesanal. Reflete também os poucos recursos financeiros de que as escolas dispõem para seu funcionamento.

Como aproximação metodológica para entender o impacto da cultura material na vida laboral de docentes, sugerem a história dos objetos, nos traços indiretos que pode fornecer e no gatilho que oferece para despertar a memória. Sugerem ainda o uso de depoimentos, pois, ao discorrer sobre objetos, docentes podem explicar para um *outsider* a natureza da cultura de seu trabalho, estabelecer vínculos passado e presente da profissão, bem como

localizar-se na história. Simultaneamente, a metodologia provê historiadores com fragmentos de experiência, ampliando as informações sobre o trabalho docente, recolhidas em fontes tradicionais (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 126).

Como se pode perceber, os autores remontam, aqui, à aproximação etno-histórica da escola mencionada anteriormente, voltada fundamentalmente, nesse caso, à compreensão da atividade e da identidade profissional docente. Diversamente dessas vertentes, segundo Meda (2015, p. 11-12), a cultura material escolar pode ser analisada a partir de uma história da indústria escolar, com especial atenção aos processos produtivos e às complexas dinâmicas comerciais vigentes em um mercado *suis generis* como o da escola entre os séculos XIX e XX.

Não são poucos os estudos em história da educação que destacam a importância das Exposições Universais e dos Congressos de Instrução a elas associados na disseminação de uma nova cultura material nas escolas no Oitocentos. No Brasil, Moysés Kuhlmann Jr. (1996) já alertava para o fato nos anos de 1990, em seu doutorado “As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)”. Na literatura internacional, livros sobre a matéria têm sido publicados, dentre eles, especificamente focado na questão está, organizado por Martin Lawn, “*Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*” (2009), reunindo pesquisadores europeus, latino-americanos e asiáticos.

As Exposições Universais, criadas em 1851, celebravam o progresso da indústria, numa “conjuntura de aceleração do processo de industrialização, movidas pela estratégia de expansão imperialista do capitalismo” e de metropolização das cidades (BARBUY, 1996, p. 211). Podemos acrescentar, ainda, a proclamação da obrigatoriedade escolar em vários países e a disseminação internacional do método intuitivo e o ensino simultâneo e graduado como princípios de uma escola de massas economicamente viável. A confluência desses fatores gerava o ambiente favorável ao desenvolvimento da indústria escolar.

A categoria indústria escolar implica em outros desafios metodológicos e teóricos. Inicialmente, instiga a ampliar o espectro das fontes, recorrendo à documentação mercantil, como estatutos e balanços corporativos, catálogos comerciais, anuários industriais, notas fiscais, notas de importação, lista de almoxarifado; além de acesso a arquivos privados, o que nem sempre é possível ou existente. Suscita ainda estabelecer diálogo com disciplinas como economia e ciências contábeis, bem como aproximação com a história econômica, da indústria, de empresas, além da história fiscal, dos transportes e das relações diplomáticas e políticas estabelecidas entre os países. Simultaneamente, requer interrogar-nos sobre os efeitos da progressiva padronização dos processos educativos e da intromissão da indústria na produção de demandas escolares, e não apenas de seu atendimento (VIDAL, 2009; VIDAL; GASPAR DA SILVA, 2010).

Nesse sentido, defende Meda (2015, p. 23) que a história da escola não pode prescindir

do estudo dos processos econômicos relacionados com o desenvolvimento da escolarização de massa e a conseguinte transformação da manufatura escolar do século XIX (composta de oficinas artesanais de pequenas dimensões, não necessariamente especializadas, e operativas em uma área extremamente delimitada, frequentemente circunscrita ao âmbito da cidade ou, como muito, da região) naquela indústria escolar que está formada por uma ampla e variada cadeia de produção, composta de médias e grandes empresas industriais, capazes de produzir quantidades significativas de material escolar de todo o tipo a preços mais reduzidos e distribuí-los diretamente em todo o território nacional (editoras, tipografias, fábricas de papel, indústria gráfica e cartográfica, fábricas de canetas estereográficas, penas, lápis e lápis de colorir, fábrica de tintas e carpintaria), que encontrava na escola sua saída comercial natural e que constituía um setor em constante expansão no mundo produtivo. [...].

Também é importante reconhecer que, em especial no século XIX e primeiras décadas do XX, as empresas voltadas ao mercado escolar, por vezes, tornaram-se fornecedoras dos mais variados objetos da cultura material escolar hegemonizando este tipo de comércio nacional e internacionalmente. Esse foi o caso da *Maison Deyrolle*. Dentre os objetos que comercializava, estavam modelos anatômicos e botânicos, museus escolares, instrumentos científicos, quadros parietais e armários-museus. Na segunda metade do Oitocentos, a *Maison* alcançara o posto de principal fornecedora do governo francês. Iniciou, então, uma estratégia de expansão de



seus negócios, com edição de catálogos em português e espanhol e a contratação de agentes comerciais para atuar como representantes na Europa e América Latina (VIDAL, 2009). A difusão dos produtos *Deyrolle* nas várias províncias brasileiras no século XIX pode ser apreciada nos artigos constantes do livro “Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)”, organizado por Cesar Castro (2011).

A escola passou a ser consumidora e o professor cliente (MEDA, 2015, p. 21), ao mesmo tempo em que as aquisições passaram a se pautar pelas lógicas de mercado e da legislação que ampara a compra de equipamentos e suprimentos por órgãos públicos. O mecanismo estimula também o dispêndio das famílias em itens determinados e, raramente, intercambiáveis. Agrega-se, assim, à discussão sobre a indústria escolar uma outra categoria: **escola como mercado**, com a qual tenho operado em outros textos (VIDAL, 2009; ALCANTARA, 2014), no reconhecimento de que,

Quanto mais se expande horizontal e verticalmente o sistema, ampliando o acesso e aumentando os anos de escolarização obrigatória, mais a instituição se oferece como um significativo mercado consumidor, sustentado pelo Estado ou pela iniciativa privada que se infiltra num nicho ordenado legalmente pela máquina estatal. A conexão estabelecida desde o século XIX entre inovação pedagógica e inovação material aprofunda-se, criando uma quase identidade entre qualidade de ensino e aquisição de artefatos escolares, particularmente na retórica que domina o campo. (VIDAL; GASPARD DA SILVA, 2010, p. 33).

Nesta vertente como nas demais, a materialidade dos objetos escapa do tratamento como fonte. O artefato é tratado como exterior aos sujeitos. Pensar os objetos como constitutivos dos sujeitos escolares, de seus processos de subjetivação e como agente são contribuições trazidas pelos estudos da cultura material. Para tentar enfrentar este desafio, o diálogo com a arqueologia pode ser profícuo. É isto que tentarei explicitar no próximo item.

### **O historiador da educação como arqueólogo (e antropólogo)**

Se é certo, como afirma Michel de Certeau (1994, p. 92 e seg.), que não se pode deduzir os usos dos objetos, não é possível elidir a percepção de que os objetos têm também uma agência, como assevera Nicole Boivin (2008, p. 129-).

Defendendo que se deve “analisar o uso por si mesmo”, posto que existem formalidades das práticas ou *modalidades* da ação apoiados em uma arte muito antiga de *fazer com*, De Certeau (1994, p. 92-95) propõe modelos de análise para o que considera a problemática da enunciação. De acordo com o autor,

Os ‘contextos de uso’, colocando o ato na sua relação com as circunstâncias, remetem aos traços que especificam o ato de falar (ou prática da língua) e são efeitos dele. Dessas características a enunciação fornece um modelo, mas elas vão se encontrar na relação que outras práticas (caminhar, morar etc.) mantêm com sistemas linguísticos. [...]

Esses elementos (realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional, situar-se no tempo) fazem da enunciação, e secundariamente do uso, um nó

de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do 'contexto', do qual abstratamente se distingue. Indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer (produzir língua e modificar a dinâmica da relação), o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela. Pode-se tentar aplicar o seu modelo a muitas operações não linguísticas, tomando como hipótese que todos esses usos dependem do consumo. (DE CERTEAU, 1994, p. 96-97, *grifo do autor*).

De modo a precisar as relações de força que definem as redes em que se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que se podem aproveitar, Michel de Certeau propõe passar de uma referência linguística a uma referência polemológica. Com este objetivo, apresenta a distinção entre estratégias e táticas já bastante conhecidas no debate acadêmico luso-brasileiro em história da educação. Vale ressaltar, entretanto, que ao referir-se às táticas como artes do fraco ou artes de fazer, o autor busca abrigo na psicanálise, fundamentalmente ao associar as figuras e metáforas analisadas pela retórica à interpretação que Freud fez sobre o chiste e

as formas assumidas, no campo de uma ordem, pelos retornos do eliminado: economia e condensações verbais, duplos sentidos e contra-sensos, deslocamentos e aliteraões, empregos múltiplos do mesmo material etc. (DE CERTEAU, 1994, p. 103, *grifo do autor*).

Simultaneamente, De Certeau recorre a uma arqueologia multimilenar, quando supõe que as operações táticas respondem

a uma arte imemorial, que não apenas atravessou instituições e ordens sociopolíticas sucessivas, mas remonta bem mais acima que nossas histórias e liga

com estranhas solidariedades o que fica aquém das fronteiras da humanidade. Essas práticas apresentam com efeito curiosas analogias, e como imemoriais inteligências, com simulações, os golpes e manobras que certos peixes ou certas plantas executam com prodigiosa virtuosidade. (DE CERTEAU, 1994, p. 104).

Reconhece, entretanto, que nos tempos atuais, cada vez mais as táticas têm se desancorado das comunidades tradicionais que lhes circunscreviam o funcionamento e vagado livres em um espaço que se homogeneiza e amplia, tornando os consumidores migrantes.

A reflexão de De Certeau nos conduz a considerar as práticas como usos a partir de relações entre corpo e matéria constituídas historicamente, mas também resíduos de inteligências imemoriais. A arqueologia e a psicanálise se entrelaçam na construção de uma teoria da prática, cuja ênfase repousa na capacidade do sujeito subverter o consumo prescrito pela materialidade.

No campo dos estudos da cultura material, no entanto, o debate em torno da agência dos objetos suscita outros desdobramentos à análise. A arqueologia, aqui também, fornece o escopo da argumentação. De acordo com Nicole Boivin (2008, p. 129), os objetos afetam a vida humana. Para a arqueóloga inglesa, a matéria impacta os indivíduos não apenas emocional e sensualmente, como social e biologicamente e até mesmo geneticamente. A agência da matéria, afirma, reside na sua própria materialidade, ou seja, nas suas características físicas. “A relação entre ideia e matéria não tem uma direção

única – a matéria como simples meio para a ideia – mas contrariamente envolve um interessante jogo entre as duas”<sup>222</sup>, assevera.

Boivin não pretende se associar à vaga dos estudos que sustentavam o determinismo do mundo material nos anos 1940 e 1950, e que foram criticados nos anos 1970 no âmbito da virada linguística. Ao contrário, reconhece a importância do destaque à construção social e cultural do real permitido pela matriz pós-estruturalista. Sua postura, no entanto, visa conjugar uma preocupação culturalista a um olhar sobre a materialidade que valorize sua interferência sobre os sujeitos. Para a autora,

O que é importante não é apenas a materialidade, mas a ação conjunta da materialidade e do corpo humano engajado em uma atividade particular. As propriedades dos materiais não são nunca objetivas, mas dependem do organismo que as usa. E é aí claro que a cultura emerge, porque mesmo a mais aparente insistente propriedade física pode ser desfeita pelo condicionamento cultural. [...] Mesmo no nível mais básico, materiais e tecnologia não atuam como agentes dissociados da agência humana. Isto não significa que agentes materiais são agentes secundários da agência humana, mas sugere que localizar agência é um exercício complexo que demanda provavelmente novas formas de pensar sobre isso, assim como sobre humanos e coisas. (BOIVIN, 2008, p. 168).

Advoga que o novo materialismo tem permitido um gradual reconhecimento de que a materialidade impõe estrangimentos e abre possibilidades, assim como conduz a consequências por vezes inesperadas. Esse mundo híbrido

---

222 As passagens do estudo de Nicole Boivin inseridas neste texto foram traduzidas do original em inglês.

de coisas e ideias criadas pelo homem, comenta Boivin, tem mudado nossa própria essência biológica.

As perspectivas de Michel de Certeau e de Nicole Boivin convergem na medida em que reiteram a importância de compreender a prática cultural a partir da relação entre o sujeito e a materialidade do mundo que, em ambos os casos, não se restringe aos artefatos, mas engloba o ambiente geográfico, o desenho urbanístico das cidades, as construções arquitetônicas etc. As preocupações de Sophie Beaune, apresentadas na introdução, com a reconstituição do gestual corroboram para complexificar as análises.

As relações entre corpo e cultura material propostas por Jean-Pierre Warnier, combinadas a esses aportes, trazem ainda outras possibilidades de análise, particularmente no que concerne ao conceito de subjetivação, tramado na relação com a motricidade, ou seja, pela percepção de que o corpo também tem, ele mesmo, uma materialidade. O processo de subjetivação, no entendimento de Jean Pierre Warnier (1999), é resultado da síntese corporal.

A síntese corporal (ou esquema corporal) é a percepção sintética e dinâmica que um sujeito tem de si mesmo, de suas condutas motoras e de sua posição no espaço-tempo. Ela mobiliza o conjunto dos sentidos em sua relação com o corpo próprio e a cultura material. Essa síntese é resultado de aprendizagens que continuam e se mantêm no curso da existência inteira. Ela demonstra uma grande variabilidade individual, cultural e social, ao mesmo tempo em que garante a continuidade do sujeito

em sua relação com o meio ambiente. Ela se dilata e se retrata alternativamente, para integrar objetos múltiplos (automóvel, utensílios domésticos, roupas, equipamentos esportivos etc.) nas condutas motoras do sujeito<sup>223</sup>. (WARNIER, 1999, p. 27).

Para Warnier (1999), mais do que um *habitus corporal*, decorrente de movimentos repetitivos, no concurso corpo-materialidade, o homem singulariza a sua existência social, constrói a si mesmo como sujeito (REDE, 2003). Em outras palavras, concebe que há técnicas do corpo, ou seja, modos de se servir do próprio corpo enquanto instrumento de ação, padronizados socialmente e aprendidos culturalmente; que se combinam a técnicas de si responsáveis por uma reinvenção do social, uma variação e diferenciação individual que ocorre com o processo de *subjetivação* (ALCANTARA; VIDAL, 2017, no prelo).

Desse modo, realizam-se dois movimentos constantes e imbricados. O primeiro remete ao aprendizado e à incorporação de condutas motoras, social e culturalmente produzidas. O segundo implica na heterogeneidade dos sujeitos, de elementos “singularizantes”, com a síntese corporal que ocorre “dentro dos limites admitidos pela cultura” (WARNIER, 1999, p. 32). Para o autor, assim, “o corpo nos subjetiva tanto quanto nossos pensamentos” (WARNIER, 1999, p. 33).

Diante do exposto, pode-se afirmar que tomar a cultura material – e para nosso interesse particular, a cultura material escolar – como fonte requer uma atenção

---

223 As passagens do texto de Jean-Pierre Warnier inseridas no presente artigo foram traduzidas pela autora. Original em francês.

às características físicas da materialidade, bem como às suas alterações ao longo do tempo. Requer atentar para os constrangimentos e possibilidades que essa materialidade oferece à vida humana, sem descurar de considerar os efeitos imprevistos. Requer, também, inquirir sobre a interação entre corpo e materialidade, reconhecendo uma formalidade das práticas; por um lado cativa de modalidades de ação ou de uma gestualidade imemorial; por outro, sempre inventiva e sujeita à mudança. Requer, ainda, interrogar-se sobre os modos como ocorrem os processos de subjetivação a partir do corpo tomado na sua materialidade. Requer, por fim, perquirir sobre o que isto nos informa acerca das muitas formas históricas de fazer a educação no espaço escolar e amplia nosso repertório sobre as várias maneiras de viver o processo de escolarização dentro e fora da escola.

## **Comentários finais**

A fortuna do termo cultura material reside em denotar “que a matéria tem matriz cultural e, inversamente, que a cultura possui uma dimensão material” (REDE, 1996, p. 274). No caso da cultura material escolar, reitera ainda que o processo de escolarização se constrói no âmbito da cultura, permanentemente na relação que estabelece com os artefatos escolares e a materialidade da escola (seu espaço e tempo). Tomar a cultura material escolar como fonte suscita, assim, ao historiador da educação, interrogar-se acerca dessa tripla tessitura.



A incursão não é fácil, como pretendi demonstrar. Os obstáculos a serem superados se estendem desde a própria localização de vestígios materiais, do artefato tratado diacronicamente em uma história dos objetos e das sociedades por que passou, até precauções metodológicas atinentes à especificidade da fonte, dos artefatos tratados em sua materialidade no diálogo constante com a arqueologia e da antropologia, de modo a retrair uma história do corpo e da gestualidade, bem como compreender a agência dos objetos.

Supõe, ainda, investigar os sentidos atribuídos a esses artefatos considerados como semióforos nos tempos pretéritos e atuais, no seio da sociedade e das culturas escolares, a partir de um olhar que se detém nas práticas escolares e no debate pedagógico; ao mesmo tempo em que se interessa pela identidade e atividade profissional docente.

Suscita, também, compreender a lógica industrial e de mercado a que a produção e consumo dos artefatos escolares estão associados, para além da dimensão didática, incitando a uma aproximação com estudos da economia e da indústria, ademais da política e sociologia, cuja frequência é mais constante em nossas pesquisas.

Por certo, são desafios enormes. No entanto, sua superação alarga nosso conhecimento sobre a história da escola e da escolarização e amplia nosso entendimento sobre as tensões existentes no presente na arena educativa.

## Referências

ALCÂNTARA, Wiara Rosa. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). 2014, 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2014.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa; VIDAL, Diana Gonçalves. Corpo e matéria: relações (in) previsíveis da cultura material escolar. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar. *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória/ES, EDUFES (no prelo).

BARBUY, Heloisa. O Brasil vai a Paris em 1889: um lugar na Exposição Universal. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v. 4, p. 211-61, jan./dez. 1996.

BEAUNE, Sophie de. *Pour une archéologie du geste* – Broyer, moudre, piler: des premiers chasseurs aux premiers agriculteurs. Paris: CNRS Éditions, 2000.

BOIVIN, Nicole. *Material cultures, material minds: the impact of things on human thought, society, and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BURKE, Peter. *A escola dos annales (1929-960): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: EdUNESP, 1991.

CASTRO, Cesar Augusto de. (org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*. São Luis: Café & Lapis, 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, p. 173-191, abril de 1991.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DETIENNE, Marcel. *L'identité nationale, une énigme*. Paris: Gallimard, 2010.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimônio material de la escuela e historia cultural. *Revista Linhas*, v. 11, n. 2, 2010, p. 13-28.

HICKS, Dan; BEAUDRY, Mary. *The oxford handbook of material culture studies*. New York: Oxford University Press, 2010.

JULIEN, Marie-Pierre; WARNIER, Jean-Pierre. *Ap.oches de la culture matérielle: corps à corps avec l'objet*. Paris: L'Harmattan, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Tese (Doutorado em 1996) - FEUSP, São Paulo, 1996.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *History of Education*, v. 30, n. 2, 2001, p. 117-127.

LAWN, Martin (ed.). *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Symposium Books, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MEDA, Juri. A história material da escola como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália. *Revista Linhas*, v. 16, n. 30, 2015, p. 7-28.

REDE, Marcelo. *Histórias a partir das coisas: tendências*

recentes nos estudos de cultura material. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. v. 4, p. 265-282, jan./dez., 1996.

\_\_\_\_\_. Estudos de cultura material: uma vertente francesa. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. v. 8/9. p. 281-291, (2000-2001). Editado em 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no Oitocentos. In.: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja Cordeiro. (org.). *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 39-58.

VIDAL, Diana Gonçalves; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Revista Linhas*, v. 11, n. 2, p. 29-45, jul./dez. 2010.

WARNIER, Jean-Pierre. *Construire la culture matérielle: L'homme qui pensait avec ses doigts*. Paris: PUF, 1999.

# **Patentes e Monopólios Industriais:** novas fontes para uma história da indústria escolar – primeiras sondagens nos arquivos italianos (1880-1960)<sup>224</sup>

**Juri Meda**

Em 2005 os historiadores ingleses Martin Lawn e Ian Grosvenor publicam uma coletânea cujo tema é a “materialidade do ensino.”<sup>225</sup> O livro se concentra no estudo dos objetos escolares e nos instrumentos didáticos de vários gêneros, os quais – note-se – foram por longo tempo subestimados e abandonados às iniciativas de coleta promovidas individualmente pelos museus da escola, considerados como fontes menores ou no máximo subsidiárias; no entanto, se oportunamente relacionados com as reais práticas educativas desenvolvidas em sala de aula e com os hábitos comuns nas escolas em uma determinada época, são capazes de fornecer uma reconstrução histórica bem mais rica e completa daquilo que nessas escolas

---

224 Tradução: Luiz Ernani Fritoli - UFPR. Revisão de Gizele de Souza.

225 LAWS, Martin; GROSVENOR, Ian (ed.). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Symposium Books, Oxford 2005.

acontecia. As pesquisas coordenadas por Lawn e Grosvenor constituem, de algum modo, a evolução natural da “história social da sala de aula”, à qual já haviam dedicado esforços entre 1995 e 1999,<sup>226</sup> e delineiam uma ampliação das perspectivas heurísticas para além das estreitas fronteiras do lugar destinado ao ensino escolar (a sala de aula), entendido como espaço para conter os atores do processo de aprendizagem, as práticas pedagógicas por eles elaboradas e os instrumentos destinados à mediação dos princípios e dos conteúdos veiculados por essas práticas; perspectivas que se estendem à dimensão material do ensino, que – no momento em que a escola se torna um fenômeno de massa – não pode mais ser considerado uma mera atividade intelectual de transmissão do saber.<sup>227</sup>

A partir dessas primeiras indicações de pesquisa inicia-se o artigo publicado em 2009 por David Hamilton, na revista da “*History of Education Society*” que, partindo da constatação da natureza cada vez mais tecnológica da didática ao longo do século XX,<sup>228</sup> sugere a oportunidade de

226 Nesses anos – primeiramente junto à Universidade de Birmingham (1995), depois em Toronto (1996) – foram organizadas duas importantes conferências sobre a “história social da sala de aula escolar”, cujo objetivo era o de pôr fim ao silêncio reservado desde sempre à reconstrução da cultura dos espaços sociais da aprendizagem escolar por parte da história da educação e determinar quais eram os seus hábitos, que gênero de atividades eram ali desenvolvidas, como eram vividas quotidianamente e de que modo eram ali mediados os conteúdos de ensino. Os resultados inovadores desse ciclo de conferências seriam mais tarde reunidos no livro “*Silences and Images: The Social History of the Classroom*”, organizado por Ian Grosvenor, Martin Lawn e Kate Rousmaniere (New York: Peter Lang, 1999).

227 Sobre esse conceito, veja-se também: Jacques Dane, Sarah-Jane Earle e Tijs van Ruiten, “*The Material Classroom*”, em Sjaak Braster, Ian Grosvenor e María del Mar del Pozo Andrés (ed.), “*The Black Box of Schooling: a Cultural History of the Classroom*” (Peter Lang, Brussels 2011, p. 263-276).

228 Nesse sentido, pode-se pensar – para o caso italiano – no progressivo emprego, ao longo do século XX, das mais avançadas tecnologias didáticas no âmbito da educação presencial e a distância, através da radiofonia escolar (com a

dar início a profundas campanhas de estudo sobre patentes industriais relativas aos móveis escolares, mostrando suas amplas potencialidades heurísticas através da análise dos compêndios publicados no Reino Unido entre 1885 e 1930, e a possibilidade de delinear – de um ponto de vista puramente técnico e projetual – uma trajetória de evolução da carteira escolar inglesa no mesmo período de tempo, por meio das patentes depositadas por algumas empresas especializadas (como a *Hygienic School Furniture Company*, a *Scholastic Trading Company* e a *American School Furniture Company*).<sup>229</sup>

As patentes – de fato – constituem uma fonte de grande interesse para a história da educação e um veículo de possível expansão do espectro heurístico dessa disciplina. No caso italiano (mas não só), a análise sistemática das patentes depositadas junto ao Escritório de Propriedade Industrial do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (atualmente Escritório Italiano de Patentes e Marcas), além de revelar

---

atividade desenvolvida no âmbito da instrução elementar pelo Ente Radio Rurale, nos anos 1930, e no âmbito da instrução profissional pela Scuola Radio Elettra e pela Radio Scuola Italiana di Torino, nos anos 1960), a cinematografia escolar (com a atividade desenvolvida pela Cinemateca escolar do Ministério da Pública Instrução, pelos centros provinciais para os subsídios audiovisuais escolares promovidos por secretarias e por empresas produtoras de projeções luminosas fixas e animadas para uso didático), a televisão escolar e teledidática e, em última instância, a informática e a telemática escolares. Sobre a radiofonia escolar, em particular, cf.: Sara Zambotti, *“La scuola sintonizzata: pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell’Ente Radio Rurale (1933-1940)”*, Trauben, Torino (2007). Sobre a cinematografia escolar, cf.: Luisa Lombardi, *“Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento”*, em Paolo Bianchini (org.), *“Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia”*, SEI, Torino, 2010 (p. 166-190); *“Ead., Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)”*, em *“History of Education & Children’s Literature”*, n. 2, 2010 (p. 149-172). Em uma perspectiva mais geral sobre esses temas, veja-se: Larry Cuban, *“Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920”*, New York: Teachers College Press, 1986; Pierre Mœglin, *“Les industries éducatives”*, Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

229 David Hamilton, *“Patents: a neglected source in the history of education”*, em *“History of Education”*, XXXVIII (2009), n. 2, (p. 303-310).

uma panorâmica exauriente do processo de inovação tecnológica ao qual foi submetida a escola a partir das últimas décadas de 1800, permitiria, de fato, redigir uma lista de técnicos, designers e projetistas empenhados – com maior ou menor continuidade – no planejamento e na realização de móveis escolares e subsídios didáticos de todo gênero, bem como compreender qual era sua formação (se técnica ou pedagógica) e os critérios aos quais conseqüentemente conformavam suas invenções, assim como, definir quais relações mantinham por um lado com o mundo escolar e por outro com o mundo da produção.

As primeiras carteiras escolares italianas foram projetadas diretamente por higienistas e engenheiros italianos, interessados – na esteira das lautas vantagens econômicas recebidas no exterior pelos colegas Felix Schenk,<sup>230</sup> Ernst Kunze<sup>231</sup> e Wilhelm Rettig<sup>232</sup> – em submeter os próprios

230 O ortopedista de Berna Felix Schenk havia inventado, em 1887, a carteira Simplex, que teve uma boa difusão não somente na Suíça (cf.: Theodor Kocher, “Ueber die Schenk’sche Schulbank: Eine klinische Vorlesung über Scoliose”, s.i.e., s.l. 1887; Wilhelm Schulthess, “Felix Schenk”, em “Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege”, n. 1, 1900, p. 217-221; Adolfo Lanfranchi, “Zur Schulbankfrage”, em “Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins”, n. 22, 1904, p. 73-103).

231 O alemão Ernst Kunze, vereador de Chemnitz, havia inventado, em 1869, a homônima carteira escolar (*Kunze’sche Schulbank*), posteriormente desenvolvida e melhorada em 1871 por Johann Schober e Erasmus Schwab, respectivamente professores primário e ginásial em Olmütz (República Tcheca). A carteira Kunze foi importada e distribuída na Itália pela editora Vallardi (cf. “Catalogo generale di libri e materiale scolastico, a.s. 1906-1907”, Vallardi, Milano, 1906; “Catalogo generale di materiale scolastico e libri, a.s. 1908-1909”, Vallardi, Milano 1908). Sobre essa carteira, em especial, cf.: C.H. Schildbach, E. Kunze, “Die Schulbankfrage und die Kunze’sche Schulbank”, Leipzig, Keil, 1869; J. Schober, “Die Olmützer Schulbank. Für Gemeinden, Lehrer u. Schulbehörden”, Pichler, Wien 1872; E. Schwab, “Die ‘Wiener Schulbank’. Eine Fortentwicklung der Kunze’schen Bank”, Köhler, Stuttgart 1878.

232 O engenheiro alemão Wilhelm Rettig patenteou a homônima carteira (Rettig-Bank) em 1895; a licença para a produção foi concedida à sociedade P. Johannes Müller & Co., em Berlin-Charlottenburg que, em 1898, se fundiu com a Ramminger & Stetter de Tauberbischofsheim e outras duas empresas



protótipos a empresas capazes de produzi-los em série e a distribuí-los nas escolas.<sup>233</sup> Já no que diz respeito aos subsídios didáticos, é lógico levantar a hipótese de que – pelo menos inicialmente – tenha-se tratado de professores engenhosos e empreendedores, convencidos, em um determinado momento, em investir as próprias energias intelectuais não mais a produzir artesanalmente por conta própria os subsídios didáticos dos quais necessitavam em sala de aula, mas, sim, a idear patentes para submetê-las às empresas operantes no setor escolar, na esperança de que decidissem assumir sua produção e comercialização em âmbito nacional.<sup>234</sup>

Felizmente o Arquivo Central do Estado, em Roma, conserva atualmente a documentação do Escritório Italiano de Patentes e Marcas, inteiramente doada pelo Ministério das Atividades Produtivas. Realizando algumas incursões no banco de dados informatizados relativos ao fundo arquivístico acima citado, obtêm-se alguns primeiros resultados interessantes. Entre as carteiras escolares,

---

alemãs especializadas na produção de móveis escolares, assumindo o nome de Vereinigten Schulmöbelfabriken G.M.B.H. Este modelo de carteira teve ampla difusão em toda a Europa; na Itália foi promovida principalmente pelo higienista Costantino Gorini, encarregado, em 1895, pelo Ministro da Pública Instrução, a realizar uma missão pedagógica na Alemanha e na Dinamarca com a fim de estudar os móveis em uso nas escolas, após ter conhecido o sistema *Rettig* durante a visita a uma escola primária de Munique (cf. C. Gorini, *Presentazione di un nuovo banco di scuola*, Tipografia Fratelli Fusi, Pavia 1896).

233 Esse é o caso do higienista Angelo Repossi, cuja “nova carteira higiênica” – projetada em torno do início dos anos noventa do séc. XIX – com certeza ainda era distribuída pela editora Vallardi em 1909, com o nome de *“carteira Repossi”* (cf. A. Repossi, *A. Repossi, La riforma igienica del banco di scuola*, Tipografia Alessandro Gattinoni, Milano, 1891; *Catalogo generale di materiale scolastico e libri, a.s. 1908-1909*, Vallardi, Milano 1908, p. 4).

234 O caráter hipotético dessa afirmação deriva do fato de que uma primeira verificação sobre a recorrência dos nomes dos detentores das patentes no *“Dizionario biografico dell'educazione”* não forneceu resultados estatisticamente relevantes; cf. *“Dizionario biografico dell'educazione”*, dirigido por G. Chiosso e R. Sani, Editrice Bibliografica, Milano 2013 (2 v.).

por exemplo, destacam-se a “carteira escolar regulável”, patenteada por Salvatore Pereno<sup>235</sup> em 1907 (patente nº 1333); a “nova carteira escolar”, patenteada por Luigi Feltrami em 1910 (nº 1577); as “carteiras escolares dispostas em filas, ligadas mediante hastes com intervalo regulável”, patenteada por Dino Cominetti em 1946 (nº 23789); a “carteira monolugar, em estrutura de base metálica, especialmente para uso escolar”, patenteada pela Indústria de Trabalhos em Madeira S. A. de Milão em 1955 (nº 55883); ou a “carteira para escola monolugar com plano inferior porta-pasta e apoio para pés”, patenteada pela Palini de Pisogne em 1959 (nº 75304).

Além disso, é impressionante a presença de subsídios didáticos bastante originais, dos quais no momento não nos é dado saber a efetiva circulação interna às escolas, como o “ábaco para a composição de palavras, números, figuras e execução de operações aritméticas”, patenteado por Giusep. Ghiringhelli em 1947 (nº 27658); o “alfabetário móvel ilustrado para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita no primeiro ano”, patenteado por Vincenzo Mattaliano em 1948 (nº 29181); o “cartaz-auxílio didático para a exercitação sobre equivalências dos vários sistemas de medida”, patenteado por Adelaide Catalano em 1954 (nº 47871); e o “subsídio didático por dispositivo elétrico para o ensino da geografia política da Itália”, patenteado por Giovanni Calmieri no mesmo ano (nº 49901).

Impressiona enfim a presença de objetos de consumo

---

235 Higienista, participou do debate sobre a reforma higiênica da carteira escolar (cf. Salvatore Pereno, *La scuola elementare nel suo arredamento*, Tipografia Claudio Stracca, Frosinone 1905).

escolar para os quais não se pressupunha a necessidade de patente alguma, como os cadernos – chamam a atenção o “caderno escolar com capa dotada de margens dobráveis utilizáveis para a escrita da matéria do curso a que o caderno é destinado”, patenteado pela Editoriale Domus, de Milão, em 1947 (nº 25904), e o “caderno para uso escolar constituído por folhas de papel com uma coloração interna com espessura adequada a não danificar a vista durante a escrita ou a leitura”, patenteada pela Cartiere Paolo Pigna, de Alzano Lombardo, em 1957 (nº 62120) – e até mesmo estojos, entre os quais se destaca o “estojo escolar que retrata uma pistola automática”, patenteado pela Società Italiana Lavorazione Penne e Affini, de Milão, em 1948 (nº 29263), que certamente deve ter suscitado alguma aflição nos pais.

Os atos depositados junto ao Escritório Italiano de Patentes e Marcas não são, todavia, as únicas fontes que podem nos ajudar a analisar em profundidade a produção industrial de móveis escolares e subsídios didáticos, identificando seus inventores e projetistas. São utilizáveis, nesse sentido, também os monopólios legais publicados nos suplementos do “Diário Oficial do Reino da Itália” (“Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia”) pelo Escritório de Propriedade Industrial do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; folheando suas listas encontra-se a já conhecida carteira escolar Pinnarò (nº 77073)<sup>236</sup>, mas se

236 Carteira escolar projetada por Gabriele Pinnarò, de Santa Maria Capua Vetere (Caserta), depositada junto ao Escritório de Propriedade Industrial em 1905, que teve uma certa difusão (cf. “*Sup.emento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia*” de 12 de setembro de 1905, n. 213, p. 14; Gabriele Pinnarò, “*La questione dei banchi scolastici, esaminata nel campo della fisiologia, dell’igiene, della pedagogia e della storia, con speciale riguardo al banco scolastico Pinnarò*”, F. Cavotta, Santa Maria Capua Vetere 1909).

descobre também a carteira escolar de Teodolindo Savi (nº 17706)<sup>237</sup>, a carteira escolar portátil de Giacinto Armaroli (nº 98682)<sup>238</sup>, a carteira escolar de Francesco Agri (nº 2434)<sup>239</sup> e a cadeira-carteira dobrável para escola ao ar livre de Enrico Biroglio (nº 150161)<sup>240</sup>, das quais não nos é dado conhecer o êxito comercial, mas que contribuem para dar uma ideia da amplitude e da complexidade assumidas pela produção dos móveis escolares no início do século passado.

As inesperadas perspectivas de pesquisa oferecidas pela documentação relativa à propriedade industrial dos móveis e dos subsídios didáticos nos impõe, todavia, uma reflexão. Se é realmente verdade, como afirmamos anteriormente, que é cada vez mais necessário utilizar essa documentação no âmbito dos estudos de história da cultura material da escola, é igualmente verdade que essas fontes não são capazes de nos fornecer informações confiáveis acerca do uso efetivo que foi feito de um determinado objeto nas escolas, visto que poderia jamais ter passado de um protótipo<sup>241</sup>.

As patentes, no final das contas, podem ser indispensáveis para conhecer a gênese projetual e as qualidades técnicas daquele determinado objeto, mas não podem de modo algum demonstrar sua aquisição por parte

237 Cf. "Supplemento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia" de 11 de maio de 1885, n. 110, p. 4.

238 Cf. "Supplemento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia" de 17 de junho de 1909, n. 141, p. 4

239 Cf. "Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia" de 7 de junho de 1915, n. 148, p. 3520.

240 Cf. "Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia" de 27 de dezembro de 1915, n. 314, p. 7305.

241 Nesse sentido, à análise sistemática das patentes e dos monopólios industriais emitidos pelo Escritório de Propriedade Industrial junto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio deveria seguir a verificação dos objetos efetivamente produzidos e colocados à venda, através do exame dos contratos de cessão das licenças de produção conservados nos arquivos das empresas.

de empresas interessadas em obter a licença para produzi-lo em série e comercializá-lo, nem nos descrevem seu emprego em sala de aula por parte dos alunos ou as práticas didáticas efetivamente promovidas pelos professores através de sua aplicação. Por esse motivo, portanto, o historiador que decidisse utilizar essas fontes não deveria jamais cair no culto fetichista do objeto sobre o qual decidiu concentrar os próprios estudos (exagerando excessivamente suas características técnicas), mas – cruzando criticamente estas com as suas fontes canônicas – deveria buscar determinar a pergunta à qual a realização daquele objeto tentava responder, a sua efetiva difusão e portanto a sua real incidência pedagógica.<sup>242</sup>

---

242 Agustín Escolano Benito já havia alertado os historiadores contra o limitar-se a um mero culto fetichista dos objetos da cultura material da escola em: *La cultura material de la escuela, In.:* (org.), *La cultura material de la escuela*, CEINCE, Berlanga de Duero, 2007 (p. 15-27). O autor recentemente voltou a reafirmar tais princípios gerais em “*La cultura empirica della scuola: esperienza, memoria, archeologia*” (FERRARA: VOLTA LA CARTA, 2016).

## **SOBRE OS AUTORES**

**Vera Lucia Gasparda Silva:** doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora titular da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Objetos da Escola. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Gizele de Souza:** pós-doutora em Educação pela Università degli Studi di Firenze/Itália. Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE).

**Cesar Augusto Castro:** pós-doutor em Educação pela USP e pela Universidade do Porto. Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão, Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Agustín Escolano Benito:** doutor pela Universidade de Madrid. Professor catedrático da Universidade de Valladolid. É fundador-diretor do Centro Internacional de Cultura Escolar - CEINCE (Berlenga de Duero / España).

**Ana Chrystina Venancio Mignot:** doutorado em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Pesquisadora do CNPq, Cientista de Nosso Estado - FAPERJ e Procientista - UERJ/FAPERJ.

**Cristina Yanes Cabrera:** professora titular do Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogia Social da Universidad de Sevilla. É responsável pelo projeto - Inventario de museos de educación y centros de investigación de patrimonio educativo.

**Cynthia Greive Veiga:** doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Diana Gonçalves Vidal:** professora titular de História da Educação na Universidade de São Paulo. Diretora do Instituto de Estudos Brasileiros (USP) Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de

Estudos e Pesquisas em História da Educação NIEPHE. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Membro do Comitê Executivo da International Standing Conference for the History of Education - ISCHE.

**Dominique Poulot:** membre honoraire de l'Institut Universitaire de France, Professeur à l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne et ancien Président du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques (École nationale des Chartes).

**Eurize Caldas Pessanha:** doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - professora sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e professora titular aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura escolar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Fabianny de Cássia Tavares Silva:** Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Professora Associada da Faculdade e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Guadalupe Trigueros Gordillo:** professora titular do Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social da Universidad de Sevilla.

**Heloisa Helena Meirelles dos Santos:** doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Pesquisadora do grupo de pesquisa Instituição, Práticas Educativas e História do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Criou e coordenou o Centro de Memória Institucional - CEMI do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, da rede da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC.

**Heloisa Helena Pimenta Rocha:** doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e pesquisadora associada do Centro de Investigación MANES (UNED/Madri).

**Heloisa Barbuy:** docente da Universidade de São Paulo, onde é

professora do Programa de Pós-Graduação em História Social (FFLCH) e do Programa Interunidades em Museologia. Professora Sênior no Museu da Faculdade de Direito e Pesquisadora Associada da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin.

**Inés Dussel:** doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México.

**Marta Brunelli:** professora titular de Educación do Departamento de Educación, Patrimonio cultural y Turismo da Università di Macerata (Italia) e Coordenadora de Educação do Museo de la escuela "Paolo y Ornella Ricca" da mesma universidade.

**Martin Lawn:** professorial Research Fellow, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh and a Senior Research Fellow, Department of Education, University of Oxford.

**Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues:** doutorando em Políticas Sociais - Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), com estágio no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal). Membro do Grupo de Pesquisa "Educação, Sociedade e Região" - UENF. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF.

**Rosa Fátima de Souza:** professora titular de História da Educação da Universidade Estadual Paulista-Unesp, com pós-doutorado pela School of Education-University of Wisconsin /Estados Unidos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Rosilene Batista de Oliveira:** doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar do Centro Universitário Moura Lacerda.

**Samuel Luis Velázquez Castellanos:** pós-doutor em Educação pelo Centre d'Histoire Culturalle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles- França. Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista de Produtividade da FAPEMA.

**Silvia Alicia Martinez:** pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte



Fluminense. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Educação, Sociedade e Região". Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Wiara Rosa Rios Alcântara:** doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (bolsista da FAPESP). Professora da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/Diadema. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE-USP) e do Grupo de Pesquisa em História da Educação em Ciências/UNIFESP-Diadema.

**Marcus Levy Bencostta:** professor titular de História da Educação da Universidade Federal do Paraná, com pós-doutorado pela Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Versailles/França. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar (NEPHArqE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Juri Meda:** professor titular de História da Educação do 'Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo da Università di Macerata Itália. É membro do comitê científico das revistas "Historia y Memoria de Educação" e "History of Education & Children's Literature". Colabora com o CESCO (Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia)/Macerata.

**Maria Teresa Santos Cunha:** doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC e docente dos PPG/Educação e PPG/ História da UDESC. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

## **SOBRE A OBRA**

Indispensável. Cosmopolita. Clássico. Transnacional. Para além desta adjetivação inicial, deixo aos leitores o prazer de descobrirem, por si mesmos, as possibilidades para entender a cultura material escolar em diferentes tempos e lugares, apresentadas neste livro com rigor acadêmico e leveza de escrita. Recomendo folhear suas páginas, pausadamente, para sorver os 16 textos precisos e fluídos, escritos por 24 professores/pesquisadores de universidades nacionais e estrangeiras e cuja produção/ organização foi conduzida com precisão sinfônica pelos colegas professores/pesquisadores Vera Gaspar, Gizele de Souza e Cesar Castro, também autores. Fertilizado por pesquisas consistentes fruto do fazer acadêmico e embelezado por narrativas exatas, enxutas e agradáveis, esta obra conjunta movimenta uma rede de pensamentos que, pelas afinidades temáticas, constrói um conhecimento epistemológico que permite pensar outras e novas bases para o estudo da cultura material escolar em variados solos de linguagem. As perspectivas aqui discutidas contribuem tanto para alargar as memórias da escola como para aprofundar os estudos sobre o potencial educativo dos objetos que a constituem, articulados em torno de diferentes modalidades de apropriação e uso que foram feitos ao longo de tempo e lugares. Tornado público pelo generoso gesto de torná-lo acessível a um número cada vez maior de leitores/as, os autores nos favorecem, pela leitura, o saudável exercício de pensar. Por tudo isso, uma

certeza: este é um livro que já nasceu clássico e se constitui como fonte de consulta permanente e obra de referência que deve estar sempre ao alcance dos olhos e das mãos.

*Professora Doutora Maria Teresa Santos Cunha*