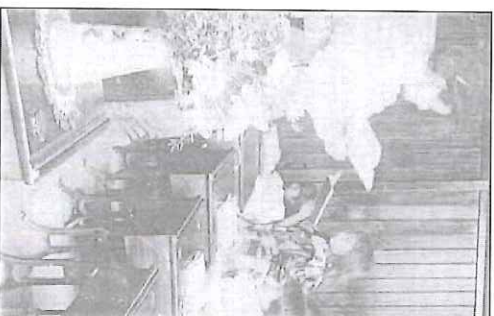


todos integrantes do NIEPHE, polarização do Social à Cons-70-1970). Os dois investi-los futuros.

## CAPÍTULO UM

# CULTURA E PRÁTICAS ESCOLARES

## A ESCOLA COMO OBJETO DE PESQUISA



*A constituição de "corpos" conceituais por um recorte é ao mesmo tempo a causa e o meio de uma lenta hemorrhagia.*

*A estrutura de uma composição não mais retém aquilo que representa, mas deve também "enunciar" o bastante para que com esta fuga sejam*

*verdadeiramente encucados — "produzidos" — o passado,*

*o real ou a morte de que fala o texto.*

*Assim se encontra simbolizada a relação do discurso*

*com aquilo que ele designa verdade,*

*quer dizer com o passado que ele não é,*

*mas que não seria pensável sem a escrita*

*que articula "composições de lugar"*

*com uma croação destes lugares*

Três ensaios — independentes e enlaçados — compõem este livro. Eles defrontam-se com um desafio historiográfico fundamental: procurar decompor, suplantando as armadilhas do olhar retrospectivo, o processo de construção das instituições escolares brasileiras entre o final do século XIX e o início do século XX, trajetória fecunda em que se cristalizaram dois modelos seminais de escolarização: o da *escola graduada* e o *escolanovista*. Escritos com elegância e precisão, os estudos apresentam-nos uma historiadora imbuída das estratégias da arqueologia, que interroga as fontes como quem escava, recolhendo e polindo cada fragmento para indagar de seu sentido no interior de uma trama cultural. A apresentação de suas ferramentas compõe o primeiro ensaio. A intensa circulação de pessoas, idéias e artefatos, que caracteriza o período, aparece nos dois ensaios seguintes, conectando as experiências educacionais do Brasil e da França. Somos aí conduzidos por dois fragmentos intrigantes trazidos pela escavação: o primeiro trata das andanças de um livro de leitura (e de suas mutações) entre o Brasil e a França; o segundo mostra-nos como podemos aprender com uma experiência que fracassou: a introdução, na França, da estenografia como matéria curricular no início do século XX. Por meio deles, podemos perceber a instituição escolar como lugar de produção de uma cultura singular, compreensível pela reconstrução cuidadosa de seu cotidiano e de suas estratégias de incorporação criativa de métodos e inovações.

*Wilma Peres Costa*

Professora titular em história na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Discorrendo sobre a escrita da história, Michel de Certeau (1982) nos propõe refletir acerca da relação entre a prática da pesquisa de campo e a produção do discurso historiográfico. Conferir inteligibilidade aos fatos, recolhidos na documentação, por meio de uma narrativa compreensiva, é o exercício privilegiado da interpretação histórica. Para realizá-lo, o historiador lança mão de conceitos que, para De Certeau (idem, p. 104), podem ser considerados categorias históricas, na medida em que, simultaneamente, se constroem como unidades de significado, conferindo ordem à documentação, e se desconstruem pelo próprio movimento do arquivo.

As categorias históricas, assim, conferem um sentido ao passado, incorporado pela escrita historiográfica, no duplo registro de uma condição da pesquisa de campo e de uma recriação da análise pelo manuseio das fontes. Para o autor, é o confronto constante entre empiria e teoria que assegura densidade aos conceitos. Reinventados no fazer da investigação, os conceitos nem determinam previamente o resultado da narrativa histórica, nem saem ilesos do combate com os dados encontrados nos arquivos.

Tomadas essas precauções, algumas categorias com as quais venho operando na tessitura da escrita em história da educação são, aqui, escrutinadas. Inicialmente, debruço-me sobre os significados concorrentes de cultura escolar. No segundo item, abordo forma escolar e gramática da escola. No terceiro, estendo-me sobre os modos como esses conceitos têm sido apropriados pela historiografia da educação brasileira. Tal qual nos tópicos anteriores, a preocupação não é inventariar exaustivamente as posições no campo, mas desenhar diferentes aproximações. A seguir, interesse-me pelas questões relativas a um estudo que pretenda contemplar as práticas escolares. Por fim, discorro acerca de história conectada e media-dores culturais. Ao longo do texto, espero descortinar os modos como tenho constituído a escola (pública primária) como objeto de investigação.

## 1. CULTURA ESCOLAR: SIGNIFICADOS CONCORRENTES<sup>1</sup>

Há aproximadamente 10 anos, a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises historiográficas e assumindo visibilidade na estruturação de eventos do campo da História da Educação<sup>2</sup>. Talvez porque enunciado no prestigioso fórum do International Standing Conference for History of Education (ISCHE), talvez porque difundido no Brasil nos programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), ainda na versão mimeografada, ou talvez por situar a cultura escolar como um objeto da investigação em história, o artigo de Dominique Julia, "A cultura escola como objeto histórico", publicado em 1995 na *Pedagógica Histórica* e traduzido para o português somente em 2001, pela *Revista Brasileira de História da Educação*, como artigo de abertura ao primeiro número do periódico, tenha sido insistentemente citado, tanto nas investigações estrangeiras como nas nacionais. Entre o texto pronunciado na conferência de encerramento do ISCHE e o editado nos periódicos algumas diferenças são perceptíveis. Apesar da similitude das formulações, um interesse pelas culturas infantis como integrantes da cultura escolar emergiu na segunda versão, matizando a ênfase conferida anteriormente ao que poderíamos chamar "culturas docentes", sem o aval, entretanto, do próprio Julia.

1 Algumas das formulações utilizadas neste capítulo foram publicadas no artigo Faria Filho et al. (2004).

2 A conferência de encerramento do XV ISCHE, realizada em Lisboa em 1993, por Dominique Julia, tinha por título "A cultura escolar como objeto histórico". O III Congresso Luso-Brasileiro, ocorrido em Coimbra em 2000, trazia uma mesa-redonda sobre "Culturas escolares", com a presença de João Barroso, Zeila Demartini e Agustín Escolano. O Caderno CEBES n. 52, organizado por Vera Valdemarin e Rosa Fátima de Souza, editado em 2000, foi todo dedicado à temática "Cultura escolar: história, práticas e representações", realçando os estudos sobre o livro e textos didáticos como fontes. Na XII Jornada Argentinas de História da Educação, acontecida em Rosário em 2001, figurou um painel intitulado "Perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa sobre cultura escolar", composto por Luciano M. de Faria Filho e por mim. O I CBHE, cuja sobre cultura escolar", composto por Luciano M. de Faria Filho e por mim. O I CBHE, em 2002, ofereceu a mesa-redonda "Cultura escolar: questões de historiografia", reunindo Rosa Fátima de Souza, Luciano Mendes de Faria Filho e eu. Em 2003, foi organizado por Rosa Fátima de Souza e Vera Valdemarin o I Seminário sobre Cultura escolar, em Araraquara, estendendo-se por três dias e envolvendo um número significativo de pesquisadores da área.



A definição vinha já no segundo parágrafo do artigo:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a incluir, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *school ed society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de 20 anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares [JULIA, 2001, pp. 10-11].

Partindo do diagnóstico de que desde a década de 1970 a história da educação havia refinado suas problemáticas de investigação, a proposta de Julia almejava acrescentar ao excessivo peso das normas a atenção às práticas.

Era esse o argumento fundamental. Criticando as análises que, na esteira de Bourdieu e Passeron, pretendiam ver na escola apenas o lugar de reprodução social, e as que, em virtude das comemorações dos 100 anos de obrigatoriedade escolar na França, percebiam a ins-

tituição como um triunfo técnico e cívico (ambas excessivamente apoiadas na idéia de uma pujança da ação da escola, que identificava intenção com resultados), Julia convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. A metáfora aeronáutica da "caixa-preta" adquiriria valor de argumentação. Recusando estudos essencialmente externalistas, como a história das idéias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, propunha uma história das disciplinas escolares, constituída com base em uma ampliação das fontes tradicionais. A defesa de uma viragem nos estudos históricos em educação não se fazia acompanhar, contudo, por um desdém às análises macropolíticas. Pretendia, ao contrário, a aproximação entre estas e os estudos voltados ao interior das instituições de ensino.

A decisiva questão das fontes emergia como problema, o qual Julia contornava sugerindo a capacidade do historiador para fazer flecha com qualquer graveto e lembrando o inusitado das surpresas dos arquivos, reveladas apenas àqueles que se deixavam sensibilizar por novos objetos; a despeito de reconhecer as dificuldades inerentes a uma investigação sobre as práticas culturais, uma vez que elas não costumam deixar traços. Alertava, por fim, para a necessidade de se recontextualizarem as fontes, suspeitando que a "grande inércia que percebemos em nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema" (JULIA, 2001, p. 15). Externava sua crença, assim, nas inovações pedagógicas, esposando uma concepção de cultura escolar como inventiva.

Para demonstrar as possibilidades de um estudo acerca das práticas, que se originasse da análise de textos normativos, debruçou-se sobre o *Ratio Studiorum*.

A versão de 1586, Julia identificava-a como um programa de lições e exercícios graduados de teologia a gramática. Quanto à versão de 1591, percebia-a como uma descrição da hierarquia de funções e



poderes especializados da Companhia de Jesus. Para Dominique Julia, a comparação dos dois documentos evidenciava que o colégio deixava de ser apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação dos comportamentos e hábitos exigidos por uma "ciência de governo" que transcendia e dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares.

Embora o artigo de Julia apareça como seminal em vários estudos a partir da década de 1990, o debate em torno da cultura escolar lhe é anterior. Em texto publicado no Brasil no ano de 2002 mas disseminado em língua espanhola já em 2000, fruto do seminário organizado pela Universidade Complutense de Madri em 1997 (BERRIO, 2000, p. 15), Dominique Julia chamava a atenção para a forte insipiração que tivera do trabalho de André Chervel (JULIA, 2002, p. 42), referindo-se particularmente ao artigo "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa", editado pela revista *Histoire de l'éducation*, em 1988, e publicado no Brasil em 1990.

Contrapondo-se ao conceito de transposição didática defendida por Yves Chevallard (1985), André Chervel advogava a capacidade da escola para produzir uma cultura específica, singular e original. Ao discutir sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores fundados pelas universidades, bem como a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional.

Lingüista, Chervel produziu uma série de estudos no âmbito da história das disciplinas escolares sobre o ensino do francês. A ortografia (1969), a gramática (1977), o ditado (1989) e a composição francesa (1999), nos séculos XIX e XX, estiveram sob suas lentes e fundaram

sua compreensão da dimensão histórica da cultura escolar, tanto no que ela se apropriava das circunstâncias sociais quanto no que interferia na sociedade. O estudo sobre a ortografia foi a base da interpretação. Partindo da interrogação sobre os efeitos que a instituição escolar produzia, por sua existência, na sociedade e na cultura, e recorrendo a um conjunto documental localizado nos *Archives Nationales* e às primeiras estatísticas sobre as escolas primárias, procurou averiguar o estado real dos conhecimentos ortográficos dos professores primários franceses em 1830 e a importância do sistema de formação inicial e contínua, instalado pela Lei Guizot de 1833, na configuração dos saberes docentes a partir de então (CHERVEL, 1998, p. 188 e ss.). Constatou que se, em 1829, 63% dos professores desconheciam a gramática, em 1850 essa porcentagem havia caído para níveis insignificantes. Com a criação das escolas normais masculinas e a obrigatoriedade de sua frequência por parte dos mestres em exercício, em 20 anos todo o corpo docente primário havia adquirido o saber da gramática.

As conseqüências sociais e políticas dessa transformação levaram à substituição do padre pelo professor nos cargos da administração municipal, abrindo as portas para a escola laica francesa. A esse efeito mais conhecido da historiografia, Chervel acrescentou outros três, mais propriamente concernentes à cultura escolar. O primeiro, considerado lingüístico, refere-se a uma cristalização da ortografia. No momento em que todos os mestres aprenderam a grafar as palavras da mesma maneira, a ortografia teria deixado de evoluir. O segundo efeito, de cunho cultural, concorre ao estatuto que a ortografia alcançou na opinião pública a partir da segunda metade do oitocentos na França. Seu prestígio teria levado a identificar como inculto o indivíduo que não soubesse escrever corretamente. O terceiro efeito, que incide sobre a gramática propriamente dita, é também o que sustenta a argumentação de Chervel acerca da originalidade da cultura escolar. Para o autor, o difícil aprendizado da ortografia deu origem à elaboração de uma teoria das funções, puramente escolar e



operatória, constituída no intramuros da escola por mestres em atividade (e não por eruditos), que respondia às urgências do ensino.

Acrescentou, ainda, a estes, um efeito indireto, ligado à economia das relações disciplinares: as dificuldades ortográficas da língua francesa teriam favorecido a permanência da soletração como método de leitura privilegiado a despeito das mudanças metodológicas posteriores. Sua conclusão sobre a cultura que a escola legava à sociedade comportava dois aspectos. Por um lado, ela traduzia os resultados esperados pelo programa oficial. Por outro, revelava efeitos imprevisíveis, engendrados pelo sistema escolar independentemente (CHERVEL, 1998, p. 190). Esse duplo escopo e a importância que assumiram as disciplinas escolares na conformação da cultura escolar fizeram Chervel afirmar:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel "estruturante" à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptor de subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global [1990, p. 184].

Apesar de próximos e da influência que o trabalho de Chervel exerceu sobre Julia no que concerne à discussão em torno da constituição das disciplinas escolares e dos efeitos sociais da escolarização, há diferenças nas acepções de cultura escolar enunciadas pelos pesquisadores. Chervel parece afirmá-la de maneira mais contundente como original e se interessa principalmente pela construção dos saberes escolares. Julia enfatiza a importância de que a análise recaia particularmente sobre as práticas escolares, o que lhe permite distinguir entre uma cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária.

Sensibilizado também pelas questões relativas à constituição das disciplinas escolares, mas atuando na intersecção com os estudos sobre currículo, Jean Claude Forquin, em artigo publicado pela revista *Teoria & Educação*, em 1992, e no livro *Escola e cultura*, frutos de sua tese de doutorado, saído a lume em português no ano seguinte, caracterizava a cultura escolar como seletiva, no que concerne à cultura social, e derivada, no que tange à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências-fonte. Quanto ao primeiro aspecto, asseverava:

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolage [como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos] do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva [FORQUIN, 1993, p. 15].



É como efeito de um trabalho de reinterpretação e reavaliação contínua do que devia ser conservado, ao lado de um movimento de esquecimento de parcelas da experiência humana, que se operaria a seleção, na herança cultural, de conteúdos tidos por imprescindíveis à educação do homem e fundamentais à perpetuação da sociedade, incluídos no currículo escolar. Essa seleção decorreria de fatores sociais, políticos e ideológicos, que, de acordo com o autor, comportam algo de arbitrário e de constante questionamento da escola legada pelos antepassados, e se realizaria pelo entrecruzamento de ações institucionais (currículo oficial), docentes (currículo real) e discentes (currículo aprendido?). Far-se-ia acompanhar, ainda, de uma transformação do conhecimento produzido pela academia. E, nesse sentido, não apenas recorta saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, mas efetua a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática.

Forquin identificava três imperativos na conformação da transposição didática. O primeiro, a transposição propriamente dita, provinha do reconhecimento da diferença entre a arte de ensinar e a arte de inventar. Cabia ao professor levar o aluno a redescobrir um conhecimento já inventado pela ciência, tendo em conta o estado do conhecente, do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com respeito ao saber e à forma institucionalizada da relação entre um e outro, em cada contexto social. O segundo, a interiorização, decorria do uso dos dispositivos de repetição e exame como formas de assimilação. O terceiro, os imperativos institucionais, referiam-se ao tempo de aula, à divisão do conhecimento por séries, aos ritmos de exercícios e aos mecanismos de controle. Eram essas três ordens de questões que faziam Forquin afirmar a cultura escolar como uma cultura segunda.

A cultura escolar apresenta-se assim como uma cultura segunda com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e trans-

posta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções [FORQUIN, 1992, pp. 33-34].

Cabe destacar que, tanto na tese, defendida em 1987, em que a reflexão de Chevallard (1985) sobre a transposição didática predominava, quanto no artigo publicado inicialmente em 1991, em cuja bibliografia figurava o texto de Chervel, "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa", já apontado por Julia como emulador de sua escrita, Forquin parecia transitar da apreciação da cultura escolar como uma cultura derivada à sua percepção como original. Alertava, no artigo, que a transposição didática ou a rotinação acadêmica não permitiam a compreensão de certos aspectos mais específicos do funcionamento escolar, como práticas internas às salas de aula, competências operatórias de curto alcance e de função puramente adaptativa, rituais, rotinas e receitas, indagando-se se a escola não poderia ser pensada como "verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*" (idem, p. 35). Tentava, assim, conciliar duas vertentes analíticas que se haviam produzido como opostas.

No III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Coimbra, em 2000, quando participou da mesa-redonda "Culturas escolares", Agustín Escolano Benito propôs uma outra concepção de cultura escolar. Em texto que não foi editado no Brasil mas que circulou em Portugal como parte das publicações decorrentes do III Encontro Ibérico de História da Educação, Escolano



(1999) recorreu à terminologia culturas da escola. Discorrendo sobre o ofício do professor como uma tradição inventada, na esteira de Hobsbawm (1997), resultante de uma tradição coletiva, constantemente recriada pelos indivíduos em articulação com as mudanças históricas e sociais, e interrogando-se acerca do divórcio entre o saber dos especialistas (pedagogos) e o saber empírico-prático dos professores, Agustín Escolano distinguia três culturas da escola. A primeira, empírica, também considerada como prática ou material, era produzida pelos docentes, cotidianamente, no exercício da profissão. A segunda, científica, apresentada ainda como pedagógica, era elaborada pela investigação acadêmica, no seio das universidades e das ciências da educação. A terceira cultura, política ou normativa, referia-se à organização das escolas, ao conjunto de regras que governam seu funcionamento.

Nesse desenho, o conceito de culturas da escola ficava adstrito à instituição escolar e os saberes produzidos não eram compreendidos no espectro de um retorno ao social, como defendia Chervel, ao adotar a cultura escolar como conformadora também das representações sociais. A insistência recaía sobre a atividade docente, concebida no âmbito de uma cultura profissional docente.

Por diferente via, los maestros irán construyendo en el ejercicio de su trabajo una cultura profesional con procedimientos empíricos y reglas que respondan a una lógica y una moral distintas. En el orden técnico, la cultura de la escuela se plasmará en las pautas que han ido orientando la práctica de la enseñanza: los métodos, el utillaje, la organización de los espacios y tiempos, los contenidos de los programas, las reglas de disciplina y examen... Esta cultura es la tradición inventada desde la experiencia, distinta al conocimiento experto. Por lo que se refiere a la moral, la invención de esta cultura se asocia también al desarrollo de la conciencia societaria de los enseñantes y a su constitución como grupo profesional con identidad [ESCOLANO BENITO, 1999, p. 25].

Apesar de a argumentação do artigo não oferecer subsídios para pensar a escola como produtora de comportamentos sociais, não é certo afirmar que essa dimensão não tenha sido objeto de análise por parte de Escolano. Ao contrário, no belo ensaio que produziu sobre a relação entre o espaço-escola e o currículo, no livro *Currículo, espaço e subjetividade*, editado no Brasil em 1998, arquitetura e tempo escolares foram tematizados como forma de aceder a um debate sobre as relações entre a materialidade da escola e a corporeidade dos sujeitos, como se pode verificar nas citações abaixo.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para uma aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos [ESCOLANO BENITO, 1998, p. 26].

O tempo, assim como o espaço, não é um a priori no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade "natural" dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada. [...] Os relógios escolares – também os relógios domésticos e de uso pessoal –, ao regular a conduta diária, servem para essa aprendizagem; organizam as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a regularidade que são, na expressão de Foucault, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar [idem, p. 44].

Parceiro de Escolano no livro em pauta, António Viñao Frago tem emergido no debate brasileiro sobre história da educação como uma das principais referências no que tange ao conceito de cultura escolar. Seu artigo saído a lume na *Revista Brasileira de Educação* é frequentemente citado (VIÑAO FRAGO, 1995). Outros dois materiais, a conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação, proferida em 2000 e publicada em 2001 pela Sociedade Brasileira



de História da Educação, e um texto intitulado "Culturas escolares", cedido pelo autor em sua viagem ao Brasil em 2000, também auxiliam a compreensão da maneira como Viñao Frago concebe a cultura escolar.

Para o autor, ela recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. No dizer de Viñao, engloba tudo:

Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. Dentre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado [VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69].

Tempo e espaço escolares foram abordados no ensaio incluído na obra *Currículo, espaço e subjetividade* (VIÑAO FRAGO, 1998). As tecnologias e os modos de comunicação, em contrapartida, haviam sido tematizados anteriormente no livro *Alfabetização na sociedade e na história*, publicado no Brasil em 1993. Nele, o autor defendia que sociedades largamente escolarizadas tendem a valorizar o conhecimento da escrita e conferir maior prestígio social aos indivíduos que demonstram capacidade para organizar o pensamento pela lógica escritural. Os sujeitos que, apesar de conviverem socialmente com a escrita, fazem dela um uso precário são denominados, pelo autor, analfabetos secundários, por oposição ao que chama de analfabeto primário, encontrado apenas em comunidades nas quais ler e escrever não são saberes partilhados. Utilizando-se de um arcabouço teórico interdisciplinar que incluía antropologia, história e psicologia, Viñao

Frago alertava que o estigma dos analfabetos na sociedade ocidental seria resultante da absorção pelo corpo social de um critério de julgamento puramente escolar.

Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada. Nesse sentido, preferia a acepção culturas escolares. À ampliação horizontal do conceito, acrescentava uma ampliação vertical. Haveria, assim, tantas culturas escolares quanto instituições de ensino.

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. [...]

No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos [VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33].

Enquanto Dominique Julia concebia a existência de duas culturas escolares (primária e secundária), Viñao Frago estendia o conceito a todas e a cada uma das instituições escolares. Isso permitia atribuir a cada escola, colégio e universidade uma singularidade, o que concorria para ampliar as possibilidades de estudos no campo da história das instituições. Ao mesmo tempo, impunha um limite à operacionalidade analítica da categoria quando confrontada com a necessidade de abarcar o conjunto das maneiras de escolarização do social na época moderna, como queria Julia.

Ao lado da insistência no sentido lato de cultura escolar, Viñao Frago a identificava com as continuidades e persistências. Utilizada



Para entender o relativo fracasso das reformas educativas a partir do enfrentamento, da diferença e do divórcio entre as culturas dos formadores e gestores e a cultura dos professores, aspecto em que se assemelhava à aceção de Escolano, a categoria cultura escolar emerge como resistência a mudanças.

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos – por ejemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura independiente [VIAÑO-FRAGO, 2000, pp. 2-3].

Ao aproximar cultura escolar e continuidade, António Viñao Frago construía uma aceção diversa da enunciada por Dominique Julia, que recorria ao conceito para romper com a “grande inércia que percebemos em nível global” e se deixar sensibilizar pelas “mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema”, conforme citado anteriormente. Julia dialogava especialmente com as investigações francesas que se alicerçavam na categoria forma escolar, tramada por Guy Vincent nos anos de 1980, cuja ênfase repousava sobre a análise das invariantes estruturais da escola, a respeito da qual se discorrerá a seguir.

## 2. FORMA ESCOLAR E GRAMÁTICA DA ESCOLA: UM ESTUDO DAS INVARIANTES ESTRUTURAIS

Preocupado em compreender as permanências na organização escolar, Guy Vincent, no livro *L'école primaire française*, publicado em 1980, interrogava-se acerca da gênese dos três elementos para ele constitutivos da instrução: o espaço, o tempo e a relação pedagógica. Era a emergência da escola como um lugar específico e separado das outras práticas sociais, onde se constituíam saberes escritos formalizados, produziam-se efeitos duráveis de socialização sobre os estudantes, disseminava-se a aprendizagem das maneiras de exercício de poder e propagava-se o ensino da língua na construção de uma relação escritural com a linguagem e o mundo, que configurava a forma escolar.

Vincent percebia a gênese desse modelo na escola lassalista da França no fim do século XVII, interessado que estava no entendimento da conformação da escola primária. Criada por Jean Baptiste de La Salle, a Irmandade das Escolas Cristãs constituía-se em uma corporação docente com privilégios religiosos, destinada ao ensino da população pobre. Seu regulamento, da lavra de La Salle, a *Conduite des écoles chrétiennes*, inovava ao associar aos princípios católicos as regras da civilidade na definição de comportamentos adequados de mestres e alunos, impondo normas impessoais de conduta que se revelavam, por exemplo, no tocante aos castigos corporais. Tendo função pedagógica, os castigos eram normatizados na *Conduite*, não devendo ser ministrados como compensação à fúria do professor, nem podendo o mestre tocar diretamente no aluno. A punição deveria ser imposta com recurso a um instrumento como a fétula. Inovava, também, a *Conduite* na questão do método de ensino. Agrupando alunos em mesmo nível de conhecimento, pregava a instrução simultânea como maneira de reduzir o tempo de aquisição dos saberes elementares (ler, escrever e contar) cor-



rente no ensino individual e introduzia o quadro-negro como aparelho didático. Inovava, por fim, ao ampliar o período de permanência dos alunos na escola, assegurando a frequência às classes sucessivas com vistas a completar o ciclo de aprendizagens, por meio de um intenso registro das atividades e da celebração de um contrato escrito entre escola e pais ou responsáveis pelos estudantes.

Apesar de afirmar que o regramento do tempo, a organização espacial da escola e o constrangimento moral do aluno tinham sido alterados com a introdução das Leis Guizot (1833) e Jules Ferry (1880), que tornaram laico o ensino elementar francês, Guy Vincent considerava que a forma escolar criada por La Salle havia sido mantida em sua essência (permanecendo como tal até os dias de hoje). Para Vincent, a alteração fundamental foi operada em grande parte pela passagem de uma cultura fundada na oralidade para uma cultura escritural, baseada na difusão da palavra escrita (crescimento da alfabetização), mas principalmente na organização do pensamento e da relação do homem com o mundo pela lógica escritural. Esse primado permitiu que viesse a defender, no artigo "Sobre a história e a teoria da forma escolar", publicado no Brasil pela *Educação em revista*, em 2001, em coautoria com Bernard Lahire e Daniel Thin, a invasão da forma escolar a todos os espaços e instituições da sociedade atual:

A despeito da crença na manutenção da forma escolar, do fim do século XVII aos nossos dias, os autores concebiam que a categoria de análise poderia permitir pensar a mudança, como veremos no trecho citado a seguir. A mudança a que se referiam era a passagem das formas sociais orais, presentes em comunidades primitivas, em que a ausência de Estado e de distinção entre palavra e coisa e em que o aprendizado se fazia pela imitação eram as principais características, para formas sociais escritas, constitutivas das sociedades modernas.

Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em uma certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto "compreensivo". Este não se opõe só à pesquisa de relações entre os fenômenos esmiuçados, tomados como elementos e sempre concebidos como exteriores uns aos outros, quanto à busca de elementos permanentes, ou ainda ao inventário empírico dos traços característicos desta "realidade" que seria, por exemplo, a escola. Já definimos o que faz a unidade da forma escolar — seu princípio de engendramento — como a relação com as regras impositivas. A partir daí tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma [notadamente como espaço e como tempo específicos]; de outro lado, a história, quer dizer a "formação", o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor [em instituições e relações ao retomar e modificar certos "elementos" das formas antigas, como será demonstrado pelo exemplo do "exercício"]. E esta emergência da forma escolar não acontece sem dificuldades, conflitos e lutas, de tal sorte que a história da escola está repleta de polémicas e posições exacerbadas; por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre "em crise". *Vê-se então que uma teoria da forma escolar permite, diferentemente das teorias estruturalistas, pensar a mudança* [VINCENT et al., 2001, pp. 9-10].

Enquanto Vincent se ocupou do estudo da escola primária, Julia concentrou-se na secundária e Chervel dedicou-se a ambas, privilegiando a segunda. A categoria forma escolar foi, assim, gestada tendo em mira a disseminação de saberes elementares e as relações entre mestre e aluno, em um espaço e tempo normatizados. Cultura escolar, por seu turno, emergiu da abordagem histórica sobre a constituição das disciplinas escolares. O deslocamento do ponto inicial de perspectiva, entretanto, não invalida a extensão das categorias para um e outro nível de ensino, podendo, portanto, perscrutar-se uma cultura escolar primária (como previsto por Julia) ou uma forma escolar secundária (ainda que não proposta por Vincent).



Paralelamente à historiografia francesa, na compreensão dessa invariância da instituição escolar, nos Estados Unidos da América surgiu o conceito de gramática da escola, elaborado por David Tyack e Larry Cuban, nos anos 1990. Sem estar claramente definida, a gramática básica da escola, primária e secundária, poderia ser percebida pela divisão do tempo e do espaço, classificação dos alunos e escolarização de conteúdos. O que mais se aproxima de uma definição para gramática da escola encontra-se no trecho a seguir.

A gramática básica da escola, como o formato das salas de aula, tem permanecido surpreendentemente estável por décadas. Pouco tem mudado na maneira como a escola divide tempo e espaço, classifica alunos e os distribui por classes, separa o conhecimento por "matérias", e concede bolsas e "créditos" como evidência de aprendizagem. [...] Práticas como salas graduadas por idade estruturam escolas em uma maneira análoga à que a gramática organiza o sentido na comunicação verbal. Nem a gramática da escola nem a gramática da língua necessitam ser conscientemente entendidas para operar suavemente. De fato, grande parte da gramática da escola tornou-se aceita como tal, como o jeito que as escolas são. É a fuga das práticas costumeiras da escola que atrai atenção [TYACK & CUBAN, 1999, p. 85, tradução livre]<sup>3</sup>.

Partindo da constatação de que, por mais de um século, americanos traduziram seus anseios culturais e suas esperanças de incorporação

3 "The basic grammar of schooling, like the shape of classrooms, has remained remarkably stable over decades. Little has changed in the ways that schools divide time and space, classify students and allocate them to classrooms, splinter knowledge into 'subjects', and award grades and 'credits' as evidence of learning. [...] Practices such as age-graded classrooms structure schools in a manner analogous to the way grammar organizes meaning in verbal communication. Neither the grammar of schooling nor the grammar of speech needs to be consciously understood to operate smoothly. Indeed, much of the grammar of schooling has become taken for granted as just the way schools are. It is the departure from customary school practice that attracts attention."

de imigrantes e *outsiders* ao ideal americano em dramáticas demandas por reforma educacional, os autores se propunham a analisar as causas do relativo fracasso dessas iniciativas. Para tanto, apostavam em estudos de longa duração que, não ficando restritos ao enfoque das mudanças pretendidas, permitissem perceber as continuidades em práticas básicas da escola e se abrissem à compreensão da hibridação entre as idéias reformistas e as presentes no cotidiano da escola como virtude do sistema, resultante da seleção operada pelo professor no que era mais eficiente em cada modelo. Iniciavam, assim, um percurso que se desdobrava em duas matrizes históricas: a escola primária graduada e a unidade *Carnegie* de crédito para o ensino secundário. Sitavam o surgimento de ambas na conformação do sistema educativo norte-americano (TYACK & CUBAN, 1999, p. 88 e ss.).

A primeira, ainda no século XIX, emergira como solução para a escolarização elementar em substituição ao modelo das escolas isoladas unidocentes, consideradas ineficientes, não profissionais e demasiadamente subordinadas ao poder local das comunidades. As escolas graduadas associavam divisão do trabalho e supervisão hierárquica, comuns às fábricas, ao fazer educacional, concentrando o exercício docente em uma única série, com alunos agrupados pelo mesmo nível de conhecimento, supostamente aprendendo no mesmo ritmo, e avaliados ao fim do ano letivo por um exame que permitia a progressão nos sucessivos graus de ensino. Na década de 1860, as escolas graduadas eram encontradas apenas nas grandes cidades. Dez anos mais tarde, entretanto, estavam instaladas em quase todo o território norte-americano em localidades em que o número de alunos comportasse sua introdução (idem, p. 89).

A despeito das críticas que se seguiram ao modelo pela constatação de que nem todos os alunos mantinham o mesmo ritmo de aprendizagem e de que a escola era mais eficiente para aqueles que partilhavam do mesmo sistema cultural (e, portanto, apresentava-se pouco produtiva para as camadas pobres e imigrantes da popula-



ção), a idéia não foi abandonada. Ao contrário, os educadores norte-americanos se dispuseram a aperfeiçoar o modelo e evitar o desperdício do investimento público, traçando projetos de classes homogêneas em que as crianças eram classificadas por meio de testes de inteligência.

A segunda matriz, unidade *Carnegie*, apareceu em 1906 e supunha a distribuição do ensino secundário por quatro anos de duração com disciplinas contabilizadas em medidas-padrão agrupando tempo e conhecimento: as unidades de crédito. Organizadas em departamentos, as escolas deveriam oferecer um conjunto mínimo de créditos que habilitassem os alunos ao ingresso nos cursos superiores.

Para um e outro nível de ensino, surgiram propostas alternativas que pretenderam romper com a estrutura consagrada. O Plano Dalton pode servir para ilustrar a argumentação de Tyack e Cuban. Criado em 1920, por Helen Parkurst, o plano encorajava os alunos das escolas secundárias a trabalharem individualmente e em grupo, sem tempo definido para a realização de tarefas e sem aulas expositivas com mestres. Movendo-se livremente pelos espaços escolares, eram convidados a formar sua própria grade de aprendizagem com base num compromisso estabelecido com o professor responsável por sua orientação. Apesar da boa repercussão no meio escolar, o Plano sofreu resistência de várias frentes. Professores reclamaram do aumento expressivo de trabalho, decorrente da orientação individual e da correção dos exercícios. Pais e educadores protestaram contra o que consideravam como a deterioração do interesse e da disciplina dos alunos. Estudantes queixaram-se da solidão das atividades, percebidas como mais aborrecidas do que a aula (TYACK & CUBAN, 1999, p. 96).

Para os autores, a frequência da maioria dos norte-americanos aos bancos escolares havia consolidado uma identificação entre a gramática da escola e a concepção de uma escola real ou de verdade que obstaculizava as mudanças. As críticas ao Plano Dalton exempli-

ficavam a assertiva. Era porque a proposta interferia nas características básicas da gramática da escola – como a organização do tempo e do espaço escolares – que sofria resistências de pais, mestres e alunos, informados por não reconhecerem no novo modelo a verdadeira escola.

Apesar de abandonado, muitas das propostas do Plano Dalton, de acordo com Tyack e Cuban, reapareceram como híbridas no sistema educativo norte-americano. Embora demonstrando outras hibridações em seu argumento, os autores reafirmavam a pujança (e permanência) da gramática da escola. Em geral, responsabilizavam a comunidade escolar, bem como a falta de continuidade dos recursos técnicos e financeiros para apoio à inovação, pela falência das reformas. Ao se interessarem, Tyack e Cuban, pela exploração das estruturas mais que por discorrer sobre as práticas, renunciaram a um estudo mais minucioso dos fazeres escolares.

À diferença de Vincent, entretanto, Cuban e Tyack não conduzem ao entendimento da pregnância da forma escolar, nesse caso, da gramática da escola, a todo o corpo social, já que a concebiam como restrita à organização da instituição escolar, mas alertavam para o fato de que sociedades profundamente escolarizadas tendiam a cons tituir uma noção do que fosse a escola real e recusar tudo que se afastasse do modelo, colaborando para o insucesso de projetos reformistas. A proposta de analisar a instituição escolar com base nas invariantes levava a fixar o olhar excessivamente nas normas, o que se evidenciava mais no trabalho de Vincent que no de Tyack e Cuban, que se interrogaram sobre as contradições presentes no interior da escola pela via do fracasso ou sucesso das reformas. Se ambos tinham o mérito de fazer perceber as margens, os limites do discurso e da prática discursiva da escola, como talvez o considerasse Foucault, deixavam no reverso a desconfortante sensação de “conjurar o acaso, o aleatório e esquivar a pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1999, p. 9) dessa instituição social.



Embora tenham pontos de partida semelhantes, como a ênfase na constituição histórica das categorias de análise e o reconhecimento de espaço e tempo como princípios ordenadores da escola, os conceitos de cultura escolar, culturas da escola, culturas escolares, forma escolar e gramática da escola apresentam especificidades. No que concerne ao estudo sobre os professores, Escolano, Viñao Frago, Forquin e Tyack e Cuban valorizam a diferença entre saber docente e técnico. Vicent, diversamente, privilegia as regras pessoais e o relacionamento com o aluno como constitutivos do fazer docente. Julia e Chervel vêem o professor como aquele que coloca em funcionamento os dispositivos escolares de maneira criativa com respeito às normas estabelecidas. Se essa concepção está implícita em Escolano, Viñao e Tyack e Cuban, a ênfase da análise não recai sobre a positividade da ação docente, mas sobre a falha ou falta das reformas.

No que tange às mudanças, apesar de Tyack e Cuban lançarem mão do conceito de hibridação, e de Vincent chamar a atenção para a passagem de uma forma social oral para outra escriturária, o realce recai sobre a permanência. Nesse sentido, ao buscarem a origem dos sistemas educativos, os autores pretendem destacar as continuidades. Julia, por outro lado, parece preocupar-se com as inflexões e, assim, acolher as rupturas, ainda que em pequena escala. O mesmo transparece em Forquin, quando se interroga sobre o contínuo processo de seleção e esquecimento da cultura promovido pela instituição escolar, e em Chervel, quando atribui um papel estruturante à função educativa da escola na história do ensino, no que demonstra seu acolhimento às lições de Pierre Bourdieu. Não há incompatibilidade aqui. O diálogo com Bourdieu aparece tanto nas reflexões que se ocupam da estabilidade das práticas culturais, às quais o conceito de *habitus* se entrelaça com o de estrutura estruturada e realfirma a reprodução social, quanto nas que almejam identificar as mudanças, quando *habitus* assume função na estrutura estruturante

e acena com a possibilidade de improvisações reguladas (MICEU, 1992, p. XL e ss.).

No que se refere ao impacto da escolarização sobre a sociedade, Escolano e Viñao abordam os hábitos e comportamentos, as experiências cognitivas que a escola proporciona e que se estendem à sociedade, como as noções de tempo e espaço. A aquisição da linguagem apresenta-se como importante na constituição dos sujeitos e na produção de seu lugar social, seja pela depreciação do analfabeto, como sugere Viñao Frago (1993), seja pelo estigma daquele que não escreve corretamente, como induz Chervel. Julia remete à preocupação com a *schooléd society*, caminho que trilhou Vincent, acreditando perceber uma "pedagogização" do mundo atual, pelo extravazamento da forma escolar para toda a sociedade.

Essas semelhanças e diferenças na construção conceitual reenviam às práticas de pesquisa e aos objetos históricos investigados pelos autores, o que serve de alerta à sua incorporação nos estudos no Brasil, pela atenção às diversidades culturais, sociais e históricas da escolarização entre os diferentes países. Oferecem um repertório analítico que, confrontado pelos embates nos arquivos, possibilita discutir sobre as invariantes estruturais da escola, mas também indagar-se acerca das transformações, insistindo no entendimento das práticas escolares e dos aspectos diferenciados do cotidiano, nas múltiplas apropriações do espaço e do tempo escolar. Nessa medida, enquanto forma escolar e gramática da escola auxiliam a percepção das continuidades, cultura escolar, particularmente na acepção que lhe conferiu Dominique Julia, ampliada pelos alertas à corporeidade dos sujeitos e aos ditames dos tempos e espaços enunciados por Escolano e Viñao Frago, pode conduzir à apreciação das mudanças, manifestas não apenas como uma cultura conformista ou conformadora, mas como rebelde ou subversiva, resultante de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas em suas práticas.



### 3. MATIZES DO DEBATE NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de tratar da dimensão das práticas escolares, talvez seja interessante discorrer sobre os modos como os estudos na área da história da educação vêm problematizando as categorias forma escolar e cultura escolar. Iniciar por um artigo, escassamente referido, mas que se situa no campo de recorrência dos textos acima, pode revelar-se um procedimento instigante. Publicado em 1991, na *Revista da USP*, o artigo "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa", de autoria de José Mário Pires Azanha, sintetizava questões que se apresentavam no cenário dos textos citados anteriormente. Ainda que não se referisse aos autores, partia, como Guy Vincent, de uma indagação sobre a crise em educação e propunha um inventário das práticas escolares, de maneira a efetuar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social. Interrogava-se, como o faziam Tyack e Cuban e Viñao Frago, sobre a eficácia das reformas educativas, considerando que era no interior da sala de aula que se decidia o destino das políticas públicas, pelas resistências oferecidas por professores às mudanças e pelas alterações efetuadas nos padrões de trabalho vigentes.

O texto dava corpo a um programa de pesquisa desenvolvido pelos professores da Faculdade de Educação da USP<sup>4</sup>, no âmbito de um acordo celebrado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Reitoria da Universidade de São Paulo. Por um lado, explicitava as problemáticas que vinham mobilizando a equipe, concedendo destaque à função cultural da escola ante a diversidade da clientela, às relações entre saber teórico e saber escolar e às conexões entre vida escolar e reformas educativas. Por outro lado, sinaliza-

4 Eram eles: Marta Carvalho, Maria Cecília C. C. de Souza, Cynthia Pereira de Sousa, Helena C. Chamlian, Denice B. Catani, Waldir Cavilla, Maria Malta Campos, Belmira Bueno, Denise Trento R. de Souza, Zilma de Oliveira, Maria Kohl de Oliveira, Maria Tereza F. Rocco, Marilí André, Mary Julia Dietzsch, Elizabeth Mokrejs e Tizuko M. Kishimoto.

va a dinâmica do intercâmbio internacional como forma de ampliação do quadro teórico, melhor esclarecida no material do programa (1990).

A referência ao *Service d'Histoire de l'Éducation* (SHE), reiterada nos vários projetos que o compunham, ligados principalmente a professores da área de História da Educação da Graduação da Feusp<sup>5</sup>, incitava o entendimento da difusão que posteriormente tiveram os trabalhos de André Chervel, Alain Chopin, Anne-Marie Chartier, Pierre Caspard e Dominique Julia no exercício intelectual dos investigadores do grupo, desdobrado nas orientações efetuadas na pós-graduação. Nesse sentido, vale destacar que apesar de não figurarem na bibliografia do artigo, Jean Hébrard e André Chervel, bem como a linha de pesquisa "História das disciplinas escolares" emergiam na redação do programa, elaborado no mesmo ano em que os dois autores franceses tinham sido traduzidos para o português e publicados na revista *Teoria & Educação* (HÉBRARD, 1990; CHERVEL, 1990). O investimento elucidava duas vertentes da pesquisa institucional que ganhariam visibilidade no campo historiográfico em educação no Brasil – a análise dos periódicos educacionais, efetuada por Denice Catani e Cynthia P. de Sousa, e o interesse pelos saberes pedagógicos, evidenciado por Marta Carvalho –, e que concorreriam para a criação do Centro de Memória da Educação, em 1993, associando outros professores da Faculdade de Educação<sup>6</sup>.

Em artigo publicado na *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, em 1994, mas apresentado inicialmente em 1992, no GT de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Denice Catani e Cynthia P. de Sousa (1994), remetendo ao Acordo BID-USP e ao texto de Azanha, situavam sua

5 O intercâmbio efetuado pelo conjunto dos professores envolvidos com o programa é mais extenso do que o explicitado aqui e foi detalhado também em Catani (1991). O recorte produzido remete às especificidades do tratamento da cultura escolar no âmbito dos estudos históricos.

6 Notadamente Maria Cecília C. C. de Souza, Carmen Sylvia V. de Moraes, Circe Bittencourt e Maria Lúcia S. Hilsdorf.



proposta de repertoriar a imprensa pedagógica educacional, constituindo fontes para a história da cultura escolar brasileira. Tomavam como referência o trabalho de Pierre Caspard efetuado junto ao SHE, na França. Dez anos depois, em capítulo incluído no livro *Tópicos de história da educação*, organizado por Maria Lúcia Hilsdorf e eu, as autoras reafirmavam a proficuidade do levantamento das revistas pedagógicas para abarcar temas pouco explorados pela história da educação, mas que se apreendem de "maneira farta nos periódicos", como "iniciativas locais, institucionais e socioprofissionais", e renovavam a aposta na potencialidade dessas fontes para o entendimento das "configurações específicas da vida e da cultura escolar" (CATANI & SOUSA, 2001, p. 244). Antônio Novoa, Maurits de Vroede e Giorgio Chiosso passavam a dividir com Caspard e com os resultados colhidos pelas autoras o cerne das citações. Entre um e outro artigo, a remissão à cultura escolar havia se alterado. Se no primeiro a categoria assumira lugar central na argumentação, no segundo aparecia com função acessória, deslocada pela relevância conferida à sistematicidade do tratamento das revistas pedagógicas, explicitando que a magnitude do trabalho desenvolvido no período consolidara uma linha de pesquisa autônoma. Na bibliografia, Azanha, Julia e Chervel indicavam as filiações teóricas, às quais deveriam ser associadas as remissões frequentes, em vários outros trabalhos das autoras, à obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Diversamente, o caminho trilhado por Marta Carvalho parece tê-la afastado do texto fundador do programa, a despeito de manter o interesse da pesquisa pelos saberes pedagógicos. O debate sobre a historiografia da educação brasileira, no qual se inseriu desde a década de 1980, com a edição de textos, hoje clássicos, sobre a retórica azevediana (1986 e 1989); a participação na coordenação do GT de História da Educação da ANPED, em um período em que se deslocavam as cumplências do exercício historiográfico educacional do campo da filosofia da educação para o da história, e a

atuação na difusão do referencial de análise da história cultural, recolhido nos intercâmbios com o SHE – as duas últimas assertivas aquilatáveis no artigo redigido em coautoria com Clarice Nunes (NUNES & CARVALHO, 1993) – franquearam-lhe uma interlocução mais exclusiva com a produção francesa e mais direta com o campo histórico.

A remissão às obras de Roger Chartier e, por seu intermédio, de Michel de Certeau, vieram a ampliar o diálogo que estabelecera anteriormente com a leitura dos escritos de Michel Foucault. Enquanto Catani e Sousa diversificaram os intercâmbios, estendidos particularmente para Portugal, com António Nóvoa, Carvalho aprofundou o contato com a França, em especial com Jean Hébrard, Anne-Marie Chartier e Roger Chartier, e nessa tessitura, reencontrou Foucault, releu Bourdieu e acolheu De Certeau. Entrelaçou história cultural e interesse pelos saberes pedagógicos, enunciado no projeto que compunha o programa, e se pronunciou "por uma história cultural dos saberes pedagógicos", na conferência de abertura ao II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, ocorrido em São Paulo, em 1998. Nela, pode-se encontrar a referência às questões tratadas anteriormente. No que tange à relação entre história da educação e história, a autora afirmou:

É entretanto do inusitado prestígio adquirido pela produção historiográfica nos dias atuais que a disciplina extrai forças para se renovar. As redefinições dos objetos e dos critérios de rigor científico que transforam essa produção vêm tendo enorme impacto na História da Educação, matizando a pertinência dela ao campo das chamadas ciências da educação e fortalecendo seu estatuto de saber historiográfico especializado [CARVALHO, 1998, p. 32].

No que concerne à ligação entre história da educação e história cultural, asseverou:



Nesse processo, são sobretudo as perspectivas abertas e as questões lançadas pela chamada Nova História Cultural que vêm redesenhando as fronteiras e redefinindo métodos e objetos da História da Educação [CARVALHO, 1998, p. 32].

Ao abordar a relevância de investigar o duplo papel normativo da pedagogia no seio de uma proposta de história cultural dos saberes pedagógicos, a autora explicitou os empréstimos conceituais efetivados a Roger Chartier (representações), Michel de Certeau (táticas) e Guy Vincent (forma escolar).

Tal empreendimento de certo modo reabilita a antiga história das idéias pedagógicas. Mas submete a pedagogia a um novo questionário, formulado no quadro das redefinições conceituais que vêm reconfigurando a historiografia educacional contemporânea: a historicização da escola; a atenção dada aos dispositivos constituintes de um modelo ou de uma forma escolar e às táticas de um saber fazer; o interesse pelos saberes pedagógicos como dispositivos de conformação das práticas escolares, mas também como matéria de apropriação nos fazeres cotidianos da escola; a ênfase nas representações que agentes determinados fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições — como a escola — e dos processos que as constituem [idem, pp. 37-38].

Na conferência, havia ainda a remissão à cultura escolar. No entanto, Marta Carvalho não elucidava sua compreensão do conceito. No texto em questão e demais produções da autora, entretanto, não se localizam referências ao artigo de Azanha, e sim aos trabalhos de Chervel e, particularmente, Julia, no uso freqüente à metáfora da caixa-preta (idem, p. 32).

Antigo orientando de Carvalho e ex-coordenador do GT de História da Educação da ANPED, Luciano Mendes de Faria Filho tem se tornado uma das principais referências nacionais no que diz respeito

aos estudos sobre forma e cultura escolares. Seu doutoramento, *Dos paráditos aos palácios*, defendido em 1996, fazia remissão aos dois conceitos já no subtítulo. A forte interlocução com os trabalhos de Guy Vincent marcava a estruturação dos capítulos, tematizando espaços e tempos escolares, bem como relações pedagógicas. Abrindo a tese, a afirmação dos grupos escolares em Belo Horizonte, em 1906, como institucionalização de uma nova forma escolar para o ensino primário servia de protocolo à leitura.

A publicação da tese, em 2000, mantinha o *caput* do primeiro capítulo (FARIA FILHO, 2000a, p. 27), mas alterava o subtítulo, concentrado apenas na cultura escolar. Evidenciava a preferência do autor pela categoria como explicativa do processo de implantação da escola graduada em Minas Gerais. Na análise, Víniago Frago assumia proeminência, mas Chervel não se fazia ausente, apesar de circunscrito à discussão em torno das disciplinas escolares e associado a uma outra categoria, constantemente presente sob a pena de Faria Filho, a escolarização. Na dupla vertente de uma ação da escola sobre o social, escolarizando-o, no que se aproximava aos alertas de Vincent, quando advogava o espraiamento da forma escolar sobre a sociedade, e de uma transformação dos saberes sociais em escolares, no que se acercava às afirmações de Chervel sobre a função educativa da escola, a escolarização emergia como conceito tomado a par com a cultura escolar. O texto incorporava, ainda, preocupações de pesquisas anteriores do autor, reveladas no cuidado às discussões de gênero e na referência aos escritos de Chartier, De Certeau e Hobsbawm.

Em artigo recente, publicado em 2002, Faria Filho atualiza as relações conceituais que estabelecia entre cultura escolar, escolarização e práticas escolares, esclarecendo a maneira criativa como entrelaçou os vários autores.

Assim, situando-se no plano das mesoabordagens, a noção de cultura escolar, entendida não apenas como “um conjunto de normas que defi-



nem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes saberes e a incorporação destes conhecimentos" [JULIA, 2001, p. 10], mas que incorpora também, como o afirmam o próprio Julia e, noutra definição bastante utilizada entre nós, o pesquisador espanhol Viñao Frago [1995], os espaços, os tempos e a materialidade da escola, nos permite articular, também, duas outras dimensões importantes do fenómeno educativo escolar e, conseqüentemente, de suas perspectivas de investigação: o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização com os tempos curtos e a dimensão micro das práticas escolares [FARIA FILHO, 2002, p. 19].

Da mesma maneira que Denice Catani e Cynthia P. de Sousa que ao evidenciarem uma preocupação com o levantamento sistemático de fontes e com a apreciação das temáticas suscitadas nesse exercício colocavam a cultura escolar como pano de fundo das interpretações históricas, Marta Carvalho, interessando-se pelo estudo dos saberes pedagógicos, portanto dos conhecimentos colocados em circulação pelo corpo docente enquanto sujeito da escola, pelo magistério enquanto profissão, e pelo sistema educativo enquanto organização institucional, na sua inter-relação com os aportes da história cultural, tangenciava as categorias de forma e cultura escolar, sem, no entanto, constituir-las como fundantes da interpretação. A tópica da escolarização, esposada por Luciano Mendes de Faria Filho colocava em relevo não apenas os saberes, que aqui são tomados, como escolares, mas também as práticas e a relação da escola com a sociedade, repercutindo a discussão sobre a internalidade dos processos educativos na conformação do corpo social e dos corpos individuais de professores e alunos, e tomando forma e cultura escolares como conceitos operatórios para a análise.

Apesar de reconhecer que vários outros pesquisadores no campo da história da educação têm feito uso, em suas análises, dos conceitos aqui explorados, a redação deste item se encerra com a aborda-

gem do trabalho de Rosa Fátima de Souza. A intenção é apenas ilustrar as diferentes inflexões que as categorias vêm assumindo na lavra de historiadores da educação.

Em sua tese de doutorado, *Templos de civilização*, defendida em 1997 e publicada em 1998, Rosa Fátima de Souza discorria acerca da invenção dos grupos escolares. Recorrendo a textos de Viñao Frago, Julia e Chervel, sensibilizava-se, como Luciano Mendes de Faria Filho, pelo estudo dos tempos e espaços escolares, da materialidade da escola, do debate pedagógico acerca dos métodos, das práticas, dos rituais, e das condições políticas e educacionais que permitiram a instalação de escolas graduadas, nesse caso, em São Paulo. Os aportes de uma história cultural francesa ficavam claros na utilização de obras de De Certeau e Roger Chartier. Agustín Escolano Benito e António Viñao Frago consultavam da bibliografia, especialmente no que concernia aos estudos sobre tempos e espaços escolares, e revelavam-se marcantes na estruturação da análise. Diferentemente de Faria Filho, Souza não fazia menção a uma forma escolar, mas ao abordar uma gramática espacial da escola demonstrava sua atençaõ para com os aspectos perenes introduzidos pelo novo modelo escolar, fórmula que preferia.

A reflexão em torno da cultura escolar foi sistematizada mais detidamente no texto que elaborou para a mesa-redonda "Cultura escolar: questões de historiografia", constante da programação do II Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2002. Nele, a autora, após explicitar que a categoria tem sido usada no Brasil em vários estudos que privilegiavam a análise das práticas escolares e dos processos de transmissão e aquisição da cultura, associar os empreendimentos aos aportes da história cultural, e realçar a variabilidade de acepções que vem tomando na escrita de uma história da educação brasileira, destacava que:

Ao colocar em evidência os saberes e práticas escolares, o modo escolar de transmissão de conhecimentos, capacidades, códigos e hábi-



tos, os dispositivos de normatização do ensino, o saber-fazer docente, as estratégias de apropriação e a história das disciplinas escolares, aproxima-se, intersecciona e abrange, de muitas maneiras, os sentidos implicados no termo currículo que se constitui, ao mesmo tempo, em um conceito operacional para se referir à seleção e transmissão dos conteúdos e como isto ocorre em contextos práticos e a uma área de conhecimento do campo educacional [o campo do currículo]. As implicações e interseções entre significados ocorrem também em domínios específicos de pesquisa como a história das disciplinas escolares, que tem se fortalecido a partir dos estudos sobre a cultura escolar e a história do currículo [Souza, 2002, p. 2].

Rosa Fátima de Souza procurava responder a duas ordens de questionamentos: a) qual o lugar do currículo na investigação histórica sobre a cultura escolar?; e b) seria possível o diálogo entre história do currículo e história das disciplinas escolares? Para tanto, retomava primados das reflexões de Julia, Chervel e Forquin, aos quais associava os alertas de Ivor Goodson, Thomas Popkewitz, David Hamilton, dentre outros. Afirmando a riqueza das interlocuções pretendidas e defendendo a necessidade de interpretações que aglutinassem a dispersão das pesquisas efetuadas no campo e articulassem micro e macro análises, concluiu ensejando que a entrada cada vez mais freqüente no território da sala de aula ampliasse o encontro do historiador da educação com a pedagogia.

Na argumentação, o conceito de transposição didática adquiria valor operatório. Tanto as formas de transmissão dos saberes quanto as práticas escolares viam-se atravessadas pelos imperativos da didatização, que a autora percebia como pertinente não só para a compreensão das matérias no ensino secundário, como também para o elementar. Nesse sentido, era mais o problema da escolarização dos saberes que os efeitos culturais da escola na sociedade o objeto central de investigação.

#### 4. PRÁTICAS ESCOLARES: UM DESAFIO À PESQUISA HISTÓRICA

No artigo, "Fazeres' ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação", publicado na revista *Educação e Pesquisa*, em 2000, Anne-Marie Chartier interrogava-se sobre a possibilidade de uma pesquisa histórica (ou não) tratar cientificamente as práticas escolares. Partindo da constatação de que "não é fácil falar da prática de outra forma que não de maneira negativa" (BOURDIEU) e de que "ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada" (MICHEL DE CERTEAU), indagava-se sobre a maneira (método) para conduzir investigações que, ao mesmo tempo que invadissem o interior da escola, evitassem análises que ora deslizassem para o anacronismo, concebendo o passado na sua identidade com o presente – supondo regras de uso de materiais escolares induzidas pelas práticas escolares contemporâneas –, ora se apoiassem na mera empiria, deduzindo os fazeres a partir do estudo dos objetos – esquecendo-se que ao subtraírem-se à lei do presente, esses objetos inanimados adquirem certa autonomia.

Lembrava que em sociedades escolarizadas (a francesa mais fortemente que a brasileira) a escola tendia a se constituir como uma realidade supostamente conhecida, uma vez que tanto pesquisadores quanto diversos grupos sociais dela participam ou participaram ao menos na qualidade de alunos. A proximidade com os enunciados de Tyack e Cuban era apenas inicial. Para os autores, a constatação sinalizava a relevância dos estudos acerca da gramática da escola. Para Anne-Marie Chartier, remetia à importância de investigar os fazeres ordinários, pois compreendia que segundamente designada mas não descrita, "a não ser de maneira incidental ou indireta" (CHARTIER, 2000, p. 158), a escola fazia-se ausente exatamente naquilo que executava: a prática escolar.

Esta era a aposta do artigo: elaborar um metadiscorso que permitisse falar da escola na escola, que possibilitasse descrever os fazeres

o mais difícil de se reconstruir, talvez, seja que ele não deva ser feito.



ordinários (habituais), deslocando a atenção das observações aos dizíveis, às modalidades de dizer ou escrever, e tendo em conta que todas as vezes que um procedimento ou prática escolar obtinha sucesso, tornava-se invisível. O procedimento implicava, para a autora, uma recusa ao repertório estrutural da forma escolar proposta por Guy Vincent, e a busca, amparada no trabalho de André Chervel, de "inovações pedagógicas que foram rejeitadas, digeridas e pervertidas pela instituição escolar, ou, ao contrário, integradas nas suas formas variáveis, orgânicas ou marginais, institucionais ou militantes" (CHARTIER, 2000, p. 166).

Ao conceber que não se podia ler diretamente a alteridade cultural nos objetos, mas em seus usos, e que a lógica do fazer era oposta à lógica dos fatos, Anne-Marie Chartier recorria à distinção entre uma arte das táticas (das astúcias da ação e da pragmática da temporalidade) e uma ciência dos ordenamentos estratégicos (enquadramento operatório dos espaços sociais e simbólicos), cunhada por Michel de Certeau (1994).

Elaborada nos anos de 1970, na esteira da crítica ao pensamento estruturalista que dominava o espaço acadêmico francês, no seio do qual se gestaram conceitos como forma escolar, de Guy Vincent (embora ele próprio talvez não concordasse com a assertiva), a obra *A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau, publicada originalmente em 1980, sistematizava os resultados da pesquisa sobre os problemas da cultura e da sociedade, encomendada pela Secretaria de Estado da Cultura da França (GIARD, 1994, p. 14). A obra reunia os investimentos acadêmicos anteriores do autor, como seus estudos sobre religião, que abarcavam o amplo espectro da divisão das Igrejas nos séculos XVI e XVII à possessão da palavra nos rituais diabólicos, e sua reflexão sobre a operação historiográfica, ambos publicados em 1975 (DE CERTEAU, 1982), ou sobre *A cultura no plural*, saído a lume em 1974 (DE CERTEAU, 1995), à experiência efervescente de maio de 1968, na França. Michel de Certeau criticava a visão empobrecedora

dos indivíduos como meros consumidores de bens e sentidos, sucessivamente passivos e disciplinados, dando um novo significado às práticas cotidianas ao realçar a criatividade humana (MARGRET, 2000, p. 525).

No destaque às práticas ordinárias, os conceitos de estratégia e tática pretendiam situar o conflito entre os mecanismos de poder e as subversões no âmago dos fazeres sociais e históricos e eram definidos pelo autor do seguinte modo:

Chamo de estratégia o cálculo [ou a manipulação] das relações de força que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. [DE CERTEAU, 1994, p. 99].

Denomino, ao contrário, tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distinga o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. [idem, p. 46].

Na concepção de De Certeau, os dispositivos de poder (as estratégias) constituíam o espaço no qual transitavam os sujeitos. Esse espaço podia ser entendido como lugar institucional (a escola, por exemplo), lugar físico (a sala de aula, a carteira do aluno ou a folha de papel), lugar simbólico (posição do professor na relação pedagógica) e lugar teórico (as ciências). Regidos por regras e normas e dominados por uma intensa materialidade, esses lugares pretendiam assegurar a estabilidade das ações individuais, submetendo-as à observação e ao controle. Nesse sentido, instituíam uma maneira adequada de circulação dos sujeitos e de consumo dos objetos culturais,



ordinários (*habituais*), deslocando a atenção das observações aos dizíveis, às modalidades de dizer ou escrever, e tendo em conta que todas as vezes que um procedimento ou prática escolar obtinha sucesso, tornava-se invisível. O procedimento implicava, para a autora, uma recusa ao repertório estrutural da forma escolar proposta por Guy Vincent, e a busca, amparada no trabalho de André Chervel, de "inovações pedagógicas que foram rejeitadas, digeridas e pervertidas pela instituição escolar, ou, ao contrário, integradas nas suas formas variáveis, orgânicas ou marginais, institucionais ou militantes" (CHARTIER, 2000, p. 166).

Ao conceber que não se podia ler diretamente a alteridade cultural nos objetos, mas em seus usos; e que a lógica do fazer era oposta à lógica dos fatos, Anne-Marie Chartier recorria à distinção entre uma arte das táticas (das astúcias da ação e da pragmática da temporalidade) e uma ciência dos ordenamentos estratégicos (enquadramento operatório dos espaços sociais e simbólicos), cunhada por Michel de Certeau (1994).

Elaborada nos anos de 1970, na esteira da crítica ao pensamento estruturalista que dominava o espaço acadêmico francês, no seio do qual se gestaram conceitos como forma escolar, de Guy Vincent (embora ele próprio talvez não concordasse com a assertiva), a obra *A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau, publicada originalmente em 1980, sistematizava os resultados da pesquisa sobre os problemas da cultura e da sociedade, encomendada pela Secretaria de Estado da Cultura da França (GIARD, 1994, p. 14). A obra reunia os investimentos acadêmicos anteriores do autor, como seus estudos sobre religião, que abarcavam o amplo espectro da divisão das Igrejas nos séculos XVI e XVII à posseção da palavra nos rituais diabólicos, e sua reflexão sobre a operação historiográfica, ambos publicados em 1975 (DE CERTEAU, 1982), ou sobre *A cultura no plural*, saído a lume em 1974 (DE CERTEAU, 1995), à experiência efervescente de maio de 1968, na França. Michel de Certeau criticava a visão empobrecedora

dos indivíduos como meros consumidores de bens e sentidos, sustentadamente passivos e disciplinados, dando um novo significado às práticas cotidianas ao realçar a criatividade humana (MAIGRET, 2000, p. 525).

No destaque às práticas ordinárias, os conceitos de estratégia e tática pretendiam situar o conflito entre os mecanismos de poder e as subversões no âmbito dos fazeres sociais e históricos e eram definidos pelo autor do seguinte modo:

Chamo de estratégia o cálculo [ou a manipulação] das relações de força que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [DE CERTEAU, 1994, p. 99].

Denomino, ao contrário, tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distinga o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância [idem, p. 46].

Na concepção de De Certeau, os dispositivos de poder (as estratégias) constituam o espaço no qual transitavam os sujeitos. Esse espaço podia ser entendido como lugar institucional (a escola, por exemplo), lugar físico (a sala de aula, a carteira do aluno ou a folha de papel), lugar simbólico (posição do professor na relação pedagógica) e lugar teórico (as ciências). Regidos por regras e normas e dominados por uma intensa materialidade, esses lugares pretendiam assegurar a estabilidade das ações individuais, submetendo-as à observação e ao controle. Nesse sentido, instituíam uma maneira adequada de circulação dos sujeitos e de consumo dos objetos culturais,



que deixava marcas históricas porque ficava registrada. Regimentos, leis e demais documentos normativos disseminavam e preservavam estratégias de conformação dos indivíduos e da sociedade.

A essa arte do forte, De Certeau contrapõe uma arte do fraco, as táticas. Constituíam-se como tipos de operação que, tendo por aliado apenas o tempo, moviam-se no interior mesmo dos espaços ordenados estrategicamente, instaurando um presente que raramente deixava vestígios. Modelo de apropriação, efetuavam o consumo criativo dos bens culturais, por meio de um fazer com o qual subvertiam os dispositivos de poder inscritos nos objetos e lugares. Eram astúcias aprendidas pelos indivíduos ao longo de gerações e compunham um repertório de práticas partilhadas socialmente. A vertente antropológica de De Certeau evidenciava-se na concepção das táticas como um saber imemorial ativado pelos sujeitos na sobrevivência cotidiana. Para perceber o jogo constituído pelas estratégias e táticas, De Certeau utilizava-se do modelo polemológico, que assegurava o caráter de intensa mobilidade das táticas e, simultaneamente, recolocava em questão as relações de força/poder constituídas pelas estratégias.

As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo, as táticas apontam para a hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta também dos jogos, que introduz nas fundações de um poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob forma tão nítida, nem por isso é menos certo que as apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir [DE CERTEAU, 1994, p. 102].

Mas, pode-se agregar, também distinguem as maneiras de interpretar a realidade. A ênfase ao estudo dos lugares leva à construção de um arsenal conceitual em que as invariantes estruturais ou as resistências ao gasto do tempo se impõem como ponto de partida. O

interesse pelo uso do tempo conduz a análises que privilegiam as mudanças, os câmbios ainda que pequenos operados no dia-a-dia.

Os alertas de De Certeau marcaram profundamente as reflexões de Roger Chartier, notadamente no que concebe como práticas e apropriação, mas também no que Chartier denomina epistemologia da distância (CHARTIER, 1996, pp. 71-72). Ao distinguir enunciado e enunciação, De Certeau separou "discurso de saber" de "mundo social", "discurso de autoridade" de "vontades rebeldes". Essa era a problemática da enunciação (DE CERTEAU, 1994, p. 96). Como forma de apropriação da linguagem (enunciado), a enunciação constrói um uso da língua, ao mesmo tempo que instalava uma operação sobre ela. Enquanto o enunciado aprisionava as maneiras da comunicação verbal, a enunciação se organizava com base em uma temporalidade que operava apenas no presente. Tais alertas fizeram Roger Chartier se interrogar sobre a escrita da história ou, como queria De Certeau (1982), sobre a operação historiográfica, recusando uma transparência entre o saber e a verdade, entre a narrativa histórica e o fato. Simultaneamente remetiam à preocupação inicial de Anne-Marie Chartier acerca da característica das práticas: "ao girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada" (DE CERTEAU apud CHARTIER, 2000, p. 156).

No artigo "O mundo como representação", publicado no Brasil pela revista *Estudos Avançados*, em 1991, Roger Chartier elucidava seu conceito de apropriação, reconhecendo, de certa forma, o legado "certeaniano", perceptível na remissão aos usos, que se achegam à dimensão da tática da proposta de De Certeau, envolvendo subversões sutis individuais e coletivas, e às determinações sociais, que se aproximam do conceito de estratégia, implicando a incorporação dos dispositivos de poder em circulação na sociedade.

A apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referidos a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem [CHARTIER, 1991, p. 180].



A citação indicava as duas dimensões da proposta de Chartier. Por um lado, a ênfase nas interpretações remetia ao conceito de representações sociais. Por outro, o destaque aos usos conduzia ao estudo da formalidade das práticas (outro legado "certeaniano").

Ao deslocar de mentalidades, conceito que desde Lucien Febvre informava o trabalho da Escola dos Annales, para representações, Roger Chartier pretendia em sua reflexão articular três modalidades de relação com mundo social:

De início, o trabalho de classificação e de recorte que produz as configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade, em seguida, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais representante [instâncias coletivas ou indivíduos singulares] marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou classe [CHARTIER, 1991, p. 183].

A categoria, assim, tanto abarcava os esquemas geradores das identidades individuais e coletivas criadas por grupos (que não se apresentavam como cortes sociais concebidos no *a priori* das análises, mas objetivados pela tradução de representações autoconferidas, produto da capacidade desses grupos em reconhecer sua existência e exibir uma unidade), quanto se encarnava nos sujeitos como prática, construída social e historicamente. Os alertas de Foucault nesse aspecto eram claros: negavam-se a liberdade do sujeito em escapar às determinantes sociais e os esquemas operatórios da história das idéias que projetavam para o passado as inteligibilidades elaboradas no presente. Eram os embates entre as diferentes maneiras de perceber o real, presentes em vários momentos históricos, que constituíam os sujeitos, estabelecendo relações de pertencimento e exclusão. A re-

missão à realidade contraditoriamente construída indicava que a visão de mundo, forjada pelos grupos no poder, correspondia a uma representação hegemônica, aceita ou em litígio com outras representações geradas pelos demais grupos na sociedade, e sempre gestada a partir de uma luta de representações. O modelo polemológico de De Certeau emergia como implícito na elaboração desse arcabouço teórico.

Percebidas como práticas, as representações confrontavam-se com a materialidade do mundo, na composição de corporeidades – modos de agir, analisados principalmente por Roger Chartier no que concerne à história da leitura, como, por exemplo, ler em voz alta ou silenciosamente –, fruto das relações entre os sujeitos e os objetos culturais postos à sua disposição. Tomavam assim, vulto para a perspectiva histórica do ler, os suportes textuais e os dispositivos editoriais, tanto quanto o conteúdo do texto. As duas ordens de questões foram sistematizadas pelo autor no livro *História cultural: entre práticas e representações*, editado em português em 1990.

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto estável, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias da escrita, das intenções do autor; e dos dispositivos que resultam da passagem a livro ou impresso, produzido pela decisão editorial ou pelo trabalho de oficina, tendo em vista leitores ou leitoras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor [CHARTIER, 1990, p. 127].

Dessa relação entre texto, livro e compreensão, surge uma outra figura, quando um texto, estável em sua letra e fixo em sua forma, é objeto de



leitura contrastantes. [...] Daí a indispensável identificação das grandes partilhas que podem articular uma história das práticas de leitura, partilhando dos usos dos textos [...]: por exemplo, entre leitura em voz alta, para si ou para os outros, e leitura em silêncio, entre leitura do foro privado e leitura da praça pública, entre leitura sacralizada e leitura laicizada, entre leitura intensiva e leitura extensiva [idem, p. 131].

A formalidade das práticas impunha reconhecer a importância da consideração acerca dos bens culturais distribuídos na sociedade, colocando como desafio o estudo de seus usos, vistos por Chartier, na esteira de De Certeau, como consumo produtivo. Era essa direção de pesquisa que fazia Roger Chartier recusar uma história social da cultura – que enraizava as atitudes culturais nas oposições sociais dadas anteriormente à análise, como os pares elite e povo, dominante e dominado e, mesmo, diferentes atividades profissionais – e propugnar uma história cultural da sociedade, que partia dos objetos, das formas e dos códigos para encontrar os grupos sociais (que partilhavam do código e utilizavam-se dos objetos).

Diante dos alertas desenhados anteriormente, conduzir um estudo que tome a escola e, no caso desta pesquisa, a escola pública primária, como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das práticas escolares enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando as táticas e atentando para a formalidade das práticas. Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do *fazer ordinário* da escola. Nesse percurso, o cuidado para com as permanências e o interesse perante as mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflito e (re)construção constante.

Os conceitos de forma escolar e gramática da escola, ao oferecer subsídios a um estudo das continuidades, tornam-se, assim, importantes, mas insuficientes para recobrir a dinâmica do cotidiano e articular simbolicamente todas as ações humanas. O recurso à cultura escolar, no que admite o câmbio, amplia o enfoque sobre o universo escolar e absorve as práticas escolares como categorias de análise. Tal operação, entretanto, só é possível se a noção de escola como uma realidade conhecida for colocada sob suspeita.

Atravessada pela cultura da sociedade e produtora de uma cultura original que se desfolha sobre o social, como o querem André Chervel e Dominique Julia, a escola, por ser freqüentada por um conjunto cada vez maior de pessoas, tem se tornado mais e mais invisível, o que a torna palco de interpretações que acentuam sua distância ou incongruência em relação aos saberes técnicos ou às leis e reformas educativas. Em lugar de julgar a instituição escolar e seus sujeitos, cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história e no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar.

A concepção de uma escola real ou de uma escola de verdade vê-se então redimensionada. Como representação hegemônica suscita menos a descrença na eficácia das reformas e mais a percepção das representações em luta. Afinal, como "matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social", induzem à compreensão das várias identidades coletivas em conflito. E, no terreno movido da luta social, possibilitam vislumbrar as dinâmicas do cotidiano que só pelo olhar retrospectivo e restrito ao inventário das continuidades pode se apresentar como refratário às mudanças.

A pergunta que se coloca, então, já não é "por que fracassam as reformas?" e sim que representações de escola e de seus sujeitos,



praticadas pelos diferentes grupos sociais – e aqui é preciso pensar nas múltiplas e cambiantes composições desses grupos – estão em litígio quando se elaboram, se impõem e se resistem às reformas educativas? Quais as resistências operadas e as apropriações efetuadas pelos diversos sujeitos escolares das imposições do espaço nas instâncias do tempo? E o que essa luta nos revela acerca dos vários significados sociais da escola e acerca das práticas escolares?

O problema das fontes se apresenta. Apesar de concordar com Julia em que não se deve exagerar a falta de documentos sobre o funcionamento interno da escola, depositados em arquivos públicos, e em que o historiador é capaz de fazer flecha com qualquer madeira, de reconhecer que pesquisas, como a de Chervel (1989) sobre a ortografia na França, foram efetuadas com o concurso da sorte – o fato de um inspetor escolar ter a mania de anexar nos relatórios administrativos os ditados efetuados –; e de apoiar as manifestações de Catani e Sousa (1994 e 2001) sobre a proficiência das revistas pedagógicas, é forçoso realçar que a preservação de exercícios, cadernos, provas escolares, diários de classe, cartazes, quadros, dentre outros pode aumentar a compreensão das práticas escolares.

Tomados em sua materialidade, esses objetos não apenas favorecem a percepção dos conteúdos ensinados, com base numa análise dos enunciados e das respostas, mas sobretudo suscitam o entendimento do conjunto de fazeres ativadas no interior da escola (tendo sempre como precaução o alerta de De Certeau de que não se podem deduzir os usos dos objetos). Assume destaque, por exemplo, a maneira como o espaço gráfico da página de exercício, do caderno<sup>7</sup> ou da prova foi organizado, utilizando-se de fórmulas indicativas de início ou encerramento de atividades ou dia letivo, definindo uma

hierarquia de saberes, solicitando registro de informações que visam à identificação, como data, nome do aluno e da instituição escolar, apartando o espaço de escrita do aluno e do professor pelo recurso a margem, remetendo a diferentes habilidades ou usos, como papel com e sem pauta, entre muitos outros. As dimensões físicas dos vários suportes da escrita escolar podem constituir importantes indicadores, como número de páginas e formato de quadro-negro, ardósias ou lousas individuais, cadernos, trabalhos escolares, cartazes, faixas, barras, quadros, bem como a associação do papel a outros materiais, como tecido, plástico e sucata. Assume relevância a referência aos vários objetos de escrita, como giz, lápis, caneta, giz de cera, lápis de cor, canetas coloridas. Adquirem realce os usos, os modos como os sujeitos lidaram com os materiais que foram distribuídos e/ou impostos a eles, perceptíveis nos vestígios do tempo por vezes inscritos nos espaços estratégicos do poder<sup>8</sup>.

Esses objetos e muitos outros, individuais e coletivos, necessários ao funcionamento da aula, trazem as marcas da modelação das práticas escolares, quando observados na sua regularidade. Mas portam índices das subversões cotidianas a esse arsenal modelar, quando percebidos em sua diferença, possibilitando localizar traços tanto de como os usuários operavam inventivamente com a profusão material da escola quanto das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetraram nas práticas escolares. O concurso de outras fontes – sempre analisadas com base nas especificidades da linguagem que utilizam e tendo em conta as condições de produção documental, o que provoca o necessário exercício da crítica –, como fotografia, autobiografias, história oral e de vida, para citar algumas delas, pode, ainda, aumentar a compreensão desses “fazeres com”, das rotinas escolares e da constituição de corporeidades nos sujeitos da escola.

7 Um instigante estudo sobre os cadernos escolares como objeto e fonte de pesquisa foi realizado por Silvina Gvirtz (1996).

8 Nesse contexto, os arquivos escolares têm assumido interesse para os historiadores da educação brasileiros, vistos como celeiros de documentos sobre os fazeres ordinários da escola. Sobre a questão ver: Vidal (2000), Peixoto (2000), Valente (2001) e Zaita (2003).



## 5. POSSIBILIDADES E LIMITES DA HISTÓRIA CONECTADA

Para a compreensão da configuração e transformação dessas culturas e práticas escolares nas épocas moderna e contemporânea, pode ser de grande valia o que se convencionou chamar de história comparada. Não apenas no que ela comporta, desde os anos 1920, com a proposta de Marc Bloch de uma história comparada das sociedades européias (HAUPT, 1998, p. 205), de alternativa para ampliar a reflexão histórica, mas principalmente no que possibilita o entendimento das conexões continentais e intercontinentais que as histórias nacionais estabelecem em múltiplas escalas. Nesse último caso, a questão volta-se para o reconhecimento das realidades históricas, constituídas após o processo de mundialização, ocorrido no fim do século XV e início do século XVI, como histórias conectadas (SUBRAHMANYAM apud GRUZINSKI, 2001, p. 87). A categoria visa evitar a perspectiva etnocêntrica (e hierarquizante) de que muitas vezes os estudos comparados estão impregnados. É a "dilação planetária dos espaços europeus" que emerge como questão fundamental na percepção de uma circulação de objetos e modelos culturais que, ao mesmo tempo que se acompanha constantemente da descoberta de outras sociedades e saberes, esforça-se por captá-los, sem, no entanto, absorvê-los (GRUZINSKI, 2001, p. 94).

No campo educacional, a perspectiva parece fértil para pensar o trânsito de educadores brasileiros em território europeu e norte-americano e de educadores estrangeiros no solo brasileiro, particularmente no caso desta investigação sobre o fim do século XIX. Parece fértil, ainda, para conceber a circulação de modelos pedagógicos e materiais didáticos entre os continentes no mesmo período. Entretanto, se a idéia de uma história conectada soa eficaz para descortinar os modos como os saberes circularam entre os mundos, ou, no dizer de Gruzinski (1999), passaram do local ao global, não responde ao questionamento sobre como tais saberes

foram apropriados, na perspectiva de um reemprego inventivo ou de um consumo cultural ativo, como propunha De Certeau (1994). Ou, ainda, pouco oferece à compreensão das relações de poder ins-tauradas na difusão e apropriação desses modelos, tanto na esfera global quanto na dimensão local.

Nessa medida, a reflexão de Serge Gruzinski avança para a compreensão da síntese promovida pelas culturas. No livro que se cons-tituiu como marco na historiografia do México colonial, *A colonização do imaginário*, publicado originalmente em 1988, Gruzinski afirmava como propósito estudar "a revolução dos modos de expressão e comunicação, a subversão das memórias, as transformações do imaginário, o papel do indivíduo e dos grupos sociais na gênese de expressões sincréticas" (2003, p. 14). A partir de uma dupla recusa, nem a história da colonização européia, nem a história da resistência colonial mexicana, Gruzinski (2003) dedicava-se a compreender o que denominou mestiçagem cultural, processo pelo qual se foram entretecendo os dois mundos, na recriação identitária, tanto de mexicanos quanto de espanhóis.

A proposta se fundamentava na atenção aos mediadores que transitavam entre uma e outra sociedade e cultura. Eram os homens anônimos (mas não apenas eles), em sua passagem entre os mundos, que sintetizavam as conexões, tanto no âmbito de uma mestiçagem biológica quanto no de uma mestiçagem cultural. Passagem assumia ali uma dimensão conceitual: mediadores eram *passseurs*, ou passadores, na tradução brasileira.

Homens e mulheres desempenham nesse contexto agora planetário o papel de "passador" entre as sociedades e as culturas. E, em primeiro lugar, os próprios navegadores, ibéricos ou italianos, com suas audácias e seus equívocos. Mas também os viajantes mais solitários abrem novos caminhos, quando não desaparecem tragados pelos mares, pelas areias ou pelas florestas [GRUZINSKI, 1999, p. 105].



A valorização das experiências de mestiçagem é central no modelo interpretativo de Gruzinski, que não percebe as apropriações como distorções do original, mas como reconstruções de significados que mesclam duas semânticas culturais, produzindo uma nova originalidade. No escopo do pensamento do autor, é a própria dinâmica da cultura que aparece como concepção fundante, no reconhecimento de que sua característica primeira é a constante refação.

A recusa ao etnocentrismo, entretanto, ressalva, no caso de Gruzinski, para uma equalização das relações de poder, e, muito positivamente, para um certo desinteresse pelo conflito instalado nas relações sócio-históricas. A despeito dessa consideração, a proposta de uma história conectada abre possibilidades de análise, no campo educativo, à percepção da circulação dos objetos culturais e inibe a recorrência a interpretações que apostam no isolamento das sociedades ou no deslocamento das culturas. Não deixa de ser interessante, após 30 anos da publicação das idéias fora do lugar, de Schwarz (2000), indagar-se sobre se há, enfim, um lugar das idéias. O conceito de mediadores culturais positiva as sínteses ou apropriações efetuadas aos modelos pedagógicos e materiais escolares e coloca em destaque as singularidades sócio-históricas das comunidades nacionais, regionais ou mesmo institucionais, o que incide novamente sobre as propriedades da cultura escolar, concebida como original e produto/produtora da cultura social.

Nos dois capítulos que se seguem, as categorias exploradas aqui serão retomadas e entreteçadas aos fatos históricos, adquirindo densidade explicativa e constituindo-lhes um sentido. Pois, como assevera Paul Ricoeur, "o fato não é o próprio evento, mas o conteúdo"<sup>9</sup> (2000, p. 738), cuja inteligibilidade é construída pelo historiador, nas redes de significado que produz, e tramada em consonância com as regras da narrativa historiográfica. Iniciaremos com o estudo do

livro escolar *Contos infantis*, de Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, perscrutando as relações que estabeleceu com o cenário social e educativo brasileiro do final do século XIX e problematizando as representações de criança e escola que veiculou, pela análise da adaptação de *La comédie enfantine*, de Louis Ratisbonne, feita pelas autoras. Com esse procedimento, pretende-se vislumbrar aspectos da cultura escolar primária e das práticas escolares de leitura no fim do oitocentos brasileiro.

9 "Le fait n'est pas l'événement lui-même mais le contenu".