

A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa.¹

Luciano Mendes de Faria Filho *

Resumo

Neste artigo realizamos, a partir de nossa experiência de pesquisa em história da educação, uma reflexão sobre utilização/produção das fontes pelos(as) pesquisadores(as) desta área. Nosso objetivo é ressaltar, por um lado, o quanto a história da educação tem sido enriquecida com a utilização das chamadas “novas” fontes, e, por outro lado, o quanto o trabalho com as mesmas exige, ou tende a exigir, um trabalho do(a) pesquisadora(a) no sentido de explicitar e explorar tanto suas especificidades quanto as possibilidades de cruzamento com outras modalidades de fontes.

Palavras-chave: História da educação, Fontes, Metodologia.

Abstract

In this article we do a reflection on the production and utilization of sources of educational history reserches, based on our own experience about it. Our aim is to emphasize, how much the history of education has been improved with the utilization of the so called “new” sources and, on the other hand, how much the work with them demands, or tends to demand, a work from the researcher in order to explain and explore their specificities as well as the possibilities of crossing with other modalities of sources.

Key words: History of education; sources; methodology.

¹ Este texto, com algumas modificações, é parte da Introdução de minha Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, área de História e Historiografia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho(Faria Filho,1996).

* Faculdade de Educação da UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627 Pampulha - 31270-901 Belo Horizonte MG - Fax: 031 499-5300

Como todos nós sabemos, uma das estratégias utilizadas pelos historiadores da chamada nova história para se afirmarem, e, ao mesmo tempo, uma condição mesmo desta afirmação, pois crucial para a realização das pesquisas e reflexões por eles realizadas, foi a produção da convicção, teórica e prática, de que era preciso estabelecer uma nova noção de fonte no campo historiográfico. Assim, através de um intenso trabalho da realização e divulgação de pesquisas, artigos e livros, veio-se estabelecendo, principalmente sob a influência da historiografia francesa, uma noção de fonte muito mais abrangente do que apenas aquela referente ao documento escrito.

Juntamente com este alargamento da noção de fonte, que passa a abarcar desde o documento escrito, passando pela fotografia, pelos relatos autobiográficos, até os monumentos arquitetônicos, veio se estabelecendo também uma outra noção do próprio ofício do(a) historiador(a).

No entanto, algumas vezes tenho a impressão que, em muitos casos, ainda, lidamos de uma forma bastante ingênua, bastante romântica, por assim dizer, com esta fundamental, e definitiva, mudança nas condições e concepções acerca do trabalho historiográfico². No mais das vezes, parecemos como que “encantados” pela intensa luminosidade advinda desta “conquista”, que, praticamente, não refletimos sobre os novos desafios por ela colocados. Esta não reflexão acaba, muitas vezes, por dificultar, na prática mesmo da pesquisa, a utilização de inúmeras fontes de pesquisa, ou, o que é mais comum, por dificultar, uma aprofundada e rigorosa análise da documentação por nós estabelecida.

Esse fato parece ocorrer, acho eu, por negligenciarmos que a escolha mesmo, ou se preferirem, a produção mesmo de determinados documentos como fontes de nossa pesquisa, implica, já, num trabalho teórico-metodológico prévio e, de certa forma, definidor dos rumos da investigação. Contrariamente ao que muitos pensam, o movimento da teoria à empiria e desta à teoria novamente, fundamental em qualquer pesquisa rigorosa, não começa, no nosso caso, apenas sobre os documentos, mas na fundamentação mesmo da “escolha” deste ou daquele documento.

Isso leva-nos, à questão seguinte, relativa ainda à questão das fontes que refere-se à necessária teorização subjacente a cada um dos documentos utilizados. Ou, dizendo em outras palavras: se a escolha de um determinado documento nunca é destituída de uma certa teoria, a utilização mesmo do

² Outra questão à qual pouco temos dado atenção refere-se às conseqüências da informática no ofício do(a) historiador/a e nas condições de produção e divulgação da pesquisa histórica.

documento não pode prescindir de produzir, ou estabelecer, uma teoria particular para cada *corpus* documental utilizado.

É prudente pois, que estejamos alertas, para o fato de que se numa determinada pesquisa eu opto por utilizar diversas categorias de fontes (relatórios, cartas e fotografias, por exemplo) não podemos fazê-lo, no entanto, concebendo que a inteligibilidade do nosso objeto, dada a conhecer através do texto que escrevemos, advém de um somatório de pontos-de-vista, concordantes ou discordantes, apresentados pelo conjunto dos documentos. Na verdade, muito mais que um somatório, neste caso, eu passo a estar diante de documentos que supõem serem interrogados a partir, e do interior mesmo, de inteligibilidade bastante diferenciadas.

O que estou querendo dizer, finalmente, é que o que diferencia uma fotografia de um documento escrito, uma história de vida de uma pintura, concebidas enquanto fontes para o trabalho historiográfico, é tanto a sua materialidade, a sua forma de se apresentar ao pesquisador no momento da pesquisa, mas também, a distancias que estes documentos guardam uns dos outros enquanto alternativas diferenciadas e irredutíveis umas às outras, de registro e produção da experiência humana.

Uma dos desafios colocados por estas questões ao nosso trabalho é, sem dúvida, o de estabelecer, como eu já havia dito, uma teoria de cada um dos *corpos* documentais trabalhados. No meu caso específico, que venho trabalhando com relatórios de inspetores do ensino e diretoras de grupos escolares, isto tem importado numa preocupação em compreender estes documentos não apenas como registro de impressões, de normas, de cobranças acerca da educação pública primária em Minas Gerais, mas também, e fundamentalmente, como uma estratégia de conformar o campo educativo e as práticas escolares no período. Observe-se que assim, a questão deixa de ser a de compreender a educação pública através dos relatórios, e passa a ser, também, a de compreender os relatórios como uma das possíveis estratégias de produção do campo pedagógico. Neste caso, é o documento mesmo que se transforma no objeto da pesquisa, e o no qual e a partir do qual, se situa a relação teoria-empíria antes apontada.

No entanto, mesmo quanto não fazemos do documento mesmo nosso objeto de reflexão, o procedimento de questionar a particularidade de cada *corpus* documental pode auxiliar-nos numa interrogação e utilização mais profícua de cada uma deles. Isto poderia ajudar-nos, por exemplo, a, quando for o caso, não utilizar as fotografias apenas como ilustração, a não utilizar *indiscriminadamente* numa mesma pesquisa, para entender um mesmo objeto, documento tão diferentes na sua origem, temporalidade, modos de

circulação e materialidade, como uma carta, um discurso escrito e lido numa comemoração e um texto de lei, por exemplo.

O início: os questionamentos e impasses construídos.

Minha trajetória de pesquisa inicia-se com o estudo do processo de reorganização da escola primária mineira, a partir da fundação dos grupos escolares (Faria Filho, 1987). Nossa atenção centrou-se, especificamente, no processo de deformação (conforme chamávamos à época) do(a) professor(a) primário, engendrado a partir da nova organização do trabalho escolar. Trabalhávamos com a idéia de que a Escola e sua organização, cada vez mais centralizadora e racionalizada, cumpria um papel importante na formação de trabalhadores aptos ao trabalho capitalista tal como ele vinha se organizando em Minas à época.

Nossa ênfase era posta, pois, nos processos disciplinadores a que estavam submetidos tanto os(as) professores(as) quanto os(as) alunos(as) da escola mineira. Muito mais que uma escola que ensinava "conhecimentos", notávamos uma escola que **moldava**, disciplinava, controlava e submetia professores(as) e alunos(as) aos tempos e ritmos de uma sociedade cada vez mais marcada pelas relações mercantilizadas, típicas do capitalismo.

Foi no decorrer desta pesquisa que nos deparamos com uma experiência singular de educação de crianças pobres mineiras. Tratava-se do Instituto João Pinheiro, criado em 1909 em Belo Horizonte, para instruir, educar e assistir a meninos "abandonados material ou moralmente" (Faria Filho, 1988; 1991).

A experiência chamou-nos a atenção em princípio pela clareza, objetividade e riqueza com que seus mentores e organizadores expunham seu processo formativo. Adentramos ao Instituto e verificamos tratar-se de uma das mais importantes e influentes instituições mineiras e brasileiras que, na Primeira República, trabalharam com as crianças abandonadas.

Organizado numa espécie de República Escolar e contando com ampla participação dos meninos, a instituição tinha por objetivo formar uma "nova geração de operários" agrícolas que trabalhariam no campo mineiro. Para isso, recebiam uma "Educação Integral": física, moral, cívica, intelectual, religiosa. Desde dentro do Instituto pudemos perceber os mais diversos agenciamentos (dos alunos, dos/as professores/as, das famílias...) para **formar**, a partir de **meninos abandonados** ou, simplesmente, **pobres**, novos **cidadãos** e **trabalhadores** para a República.

Pude ver, no e através do Instituto, que a instituição educativa é mais que um **amontoado** (ou arrazoado) de normas e mecanismos de controle e disciplina. Ela é dinâmica, como o são, também, as pessoas que a constroem.. Muitas das facetas do fenômeno educativo e social que víamos como separadas (formação moral e intelectual, por exemplo) estavam ali muito juntas, numa total interdependência. Os alunos já não nos pareciam tão "objetos" de agenciamentos e mecanismos de controle e repressão. Eram sujeitos (tanto quanto objetos) de vontades, de desejos, de projetos.

Mais ainda, ao acompanhar a vida profissional de alguns dos egressos do Instituto pude perceber o quanto a **cultura escolar** vivenciada, experimentada e criada na instituição foi fator determinante para uma verdadeira mudança de rumos de suas vidas. A experiência institucional significou, para a maioria deles, o momento de acesso a conhecimentos, de formação de hábitos e valores, de produção de sentimentos e projetos, que ao mesmo tempo que os **conformam** às relações sociais que vinham sendo construídas em Minas naquele momento, **capacitava-os** para uma relação muito mais rica e independente nessas relações. Eram possuidores, como poucos jovens e adolescentes pobres da sua época, de uma **cultura** que lhes possibilitava, de maneira bastante razoável, melhor definir seus projetos de vida e por eles lutar (Faria Filho, 1995).

Via, pois, cada vez mais, o peso e a relatividade dos mecanismos e agenciamentos de controle e disciplina. Via, também, a importância e singularidade dos conhecimentos, normas, valores escolarizados e, transformados, pouco a pouco, numa cultura escolar. Estava, ainda, neste momento bastante familiarizado com o discurso de boa parte dos políticos e organizadores da instrução, a respeito da importância da educação para a formação do cidadão e do trabalhador. No entanto não estava satisfeito. Achava que faltava ainda algo a ser compreendido. Não ficava muito claro, no momento, de que se tratava. Só achava que havia algo de estranho nos documentos e em minhas análises.

Muitas vezes, eu trabalhava com as noções de formação de trabalhador e cidadão como se eles fizessem sentido ou se explicassem apenas em relação e sociedade mineira e brasileira da época. O incômodo vinha justamente do fato de que muitas vezes eu percebia que o processo analisado, do qual a própria escolarização era parte, era mais abrangente que o próprio mundo das relações capitalistas e republicanas que eu vislumbrava.

Assim, o processo da pesquisa e as leituras realizadas, impulsionavam-me em duas direções convergentes, apesar de aparentemente

opostas: numa direção, eu ia cada vez mais me aprofundando nas especificidades locais da constituição da rede de educação pública primária na cidade de Belo Horizonte; noutra, eu buscava perceber que esta especificidade não negava, pelo contrário, confirmava ou materializava, o movimento mais amplo, de caráter ocidental, apesar de suas inequívocas especificidades latino-americanas, de racionalização das relações sociais no interior mesmo do processo de estabelecimento do capitalismo. Daí chamar nossa atenção, cada vez mais, o caráter marcadamente urbano e, algumas vezes, urbano-industrial da escola que emergia dos documentos analisados.

Assim, ainda com algum estranhamento, conseguimos avançar na investigação e na análise, delineando cada vez mais uma escola que se produzia ao produzir a sociedade belorizontina e mineira à época. Não se nos apresentava uma escola que "apenas" reproduzia as relações sociais e, ao mesmo tempo, permitia aos sujeitos apropriarem-se de conhecimentos para produzir o social segundo suas intencionalidades e seus interesses, subsumindo assim, enquanto instituição, no movimento maior de produção e reprodução da sociedade. Era isto sim, mas não apenas. Era, também, uma instituição – a escola – que cada vez mais singularizava sua contribuição à produção/reprodução do social, que fortalecia e legitimava as práticas culturais urbanas em detrimento àquelas do mundo rural, que, enfim, propunha-se a contribuir na construção da Nação, no processo civilizador do povo brasileiro, na formação do cidadão-trabalhador, na reorganização do mundo do trabalho e da produção. Esta complexificação das funções escolares trazia também, como um seu elemento constitutivo, a busca por determinar de maneira cada vez mais detalhada as "formas autorizadas" do fazer, do pensar e do sentir escolarizado.

A prática da pesquisa e a constituição de um *corpus* documental: os diferentes aspectos de uma *mesma* fonte.³

Buscando entender o processo de complexificação da instituição escolar, a história da educação pública primária em Belo Horizonte, principalmente nas duas primeiras décadas deste século, foi analisada a partir de um enfoque que privilegiou a ação dos sujeitos, bem como as representações que estes fazem da mesma, como o eixo principal de atenção. Grande esforço foi realizado no sentido de fazer com que a escola pública

³ Um trabalho que muito interessante, que chama a atenção para a necessidade de uma problematização "particular" de cada fonte ou *corpus* documental, e do qual sou devedor de importantes pistas para essa reflexão, é do de Nunes e Carvalho(1993).

primária belorizontina, bem como os(s) profissionais que a construíram, aqui aparecessem. Creio ter sido este um dos méritos do trabalho.

É preciso salientar, também, que outro resultado interessante foi a descoberta do valor de uma imensa documentação, até então quase desconhecida, que se encontra no Arquivo Público Mineiro. Trata-se dos inúmeros Relatórios dos Diretores de Grupos Escolares e dos Inspectores da Instrução Pública. Cumprindo determinações regulamentares, estes profissionais enviavam à Secretaria do Interior, em períodos determinados de tempo (anual no caso dos primeiros e variável no caso dos segundos) relatórios bastante detalhados acerca da instrução pública no Estado. Além disso, entremeando estes relatórios encontramos, muitas vezes, outros documentos importantes como cartas, ofícios, circulares, despachos e outros, fundamentais para o entendimento da dinâmica do campo da educação escolar.

Por estes documentos tivemos acesso a **novos personagens** da educação pública mineira. Creio ser um outro aspecto bastante positivo da pesquisa acessar não apenas, nem fundamentalmente, as "autoridades do ensino" ou mesmo aqueles inspetores e educadores mais conhecidos. Estão aqui presentes, em boa parte, muitas das pessoas que mais "produziram" a educação pública escolar mineira do período através de uma intensa atividade de **apropriação** das discussões e práticas pedagógicas que se produziam no Brasil e no exterior. Adaptar, remodelar, criticar, divulgar os discursos e as práticas pedagógicas eram atividades desempenhadas com grande desenvoltura pelas diretoras de Grupos Escolares, inspetores e pelas próprias professoras. Para o entendimento deste processo, foi-nos de fundamental importância as reflexões de R. Chartier sobre as apropriações culturais. Segundo ele:

"Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores dos discursos e de normas. O ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural". (Chartier, 1990, p.136- 7)

Nesta perspectiva, e isto é um fato de grande significado, os próprios relatórios representam e materializam um dos momentos fundamentais da nova racionalidade que se quer introduzir na educação escolar mineira. Ou, em outras palavras, os relatórios significam, em segundo lugar, uma das importantes **estratégias de atuação** dos inspetores e das diretoras na produção da forma e cultura escolares e, ao mesmo tempo, um momento dos mais fundamentais de realização da nova racionalidade escolar.

Os inspetores e as diretoras ao produzirem os relatórios e ao enviá-los à Secretaria do Interior – cujos ocupantes, nos vários escalões, cumpre dizer, também se apropriavam dos relatórios, dando ou criando significados para eles, os quais muitas vezes, não pareciam de acordo com a intencionalidade dos inspetores e das diretoras –, estão muito mais que cumprindo uma burocrática determinação regulamentar. Estão, acima de tudo, realizando uma intensa e fundamental tarefa de **dar visibilidade** às escolas isoladas e aos grupos escolares através de registros detalhados, de uma escrituração que permitia, a uma só vez, a observação, o controle e a intervenção nas atividades docentes e discentes desenvolvidas no cotidiano escolar. Além disso, é preciso considerar, em quarto lugar, que tanto para os inspetores quanto para as diretoras, o relatório escrito, ou a escrita do relatório, não se esgotam nestes elementos, significando também uma forma de estar organizando a escola, seja através das queixas, reclamações ou elogios a respeito das professoras, dos(as) alunos(as) e seus familiares, seja através das solicitações dirigidas à Secretaria.

Outro significado dos relatórios é a produção de uma **abrangente reflexão acerca do educativo escolar**, que tem por objeto desde as finalidades da educação e da escola, passando pelas várias dimensões da aprendizagem dos(as) alunos(as) e do trabalho das professoras, até as formas mais adequadas de disciplinamento e de imposição da ordem escolar. Cada um/uma a seu modo, os/as profissionais da escola utilizam os relatórios como instrumentos poderosos de moldar a nascente instituição – os grupos escolares –, reivindicando para si uma parcela importante da responsabilidade pelo presente e futuro da escolarização do "povo mineiro".

Nesta perspectiva, os relatórios passaram a se constituir para nós não apenas como "expressão" de sujeitos posicionados, mas como construção mesmo destas posições, destes lugares, e, daí, como processos relacionais de instituição de identidades pessoais e profissionais. Por entender ser um procedimento de fundamental importância, tentamos ao longo da pesquisa e na elaboração do texto ficarmos atentos às indicações, como a de Scott(1990.p.15), quando afirmam que "os historiadores devem antes de

tudo examinar as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente situadas". Assim, a categoria de gênero, ao permitir discutir e resignificar as relações e representações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (Scott, 1990; Lopes, 1994; Louro, 1992) perpassa toda a nossa reflexão.

Enfim, podemos afirmar que a atividade de relatar significa a construção de um texto que registra e dá a ver, produzindo uma nova inteligibilidade da educação escolar mineira. Isto faz com que os relatórios analisados, apesar de sua especificidade e de suas lacunas, possam ser tidos como um *corpus documental* pleno de sentido, sendo este um dos principais fatores que nos levou a privilegiá-los. Esta inteligibilidade do texto e no texto, denota e expõe uma racionalidade, uma ordem que se quer construir e/ou garantir, permitindo-nos uma análise da escola a partir mesmo da leitura de uma das formas de seu "fazer-se", pois, conforme nos diz Certeau, na construção de um texto os

"fragmentos ou materiais lingüísticos são tratados (usados, poder-se-ia dizer) neste espaço, segundo métodos explicitáveis e de modo a produzir uma ordem. Uma série de operações articuladas (gestuais e mentais) – literalmente é isto, escrever – vai traçando na página as trajetórias que desenham palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva, regulamentada – uma caminhada compõe o artefato de um outro 'mundo', agora não recebido, mas fabricado. O modelo de uma razão produtora escreve-se sobre o não-lugar da folha de papel. Sob formas múltiplas, este texto construído num espaço próprio é a utopia fundamental e generalizada do Ocidente moderno" (Certeau, 1994.p.225)

Nesta mesma perspectiva, não podemos deixar de compreender os relatórios como a realização e a expressão dos imperativos legais, ou seja, como lei. Por um lado, todos os relatórios e a quase totalidade dos demais textos oriundos da administração pública estadual que nos serviram de fontes principais de pesquisa, são produzidos em obediência à legislação em vigor, ou, em outros casos, representam a própria legislação. Por outro lado, especialmente em se tratando dos relatórios das diretoras e dos inspetores, nossos documentos significam a própria lei em sua dinâmica de realização e, portanto, de ordenação das relações sócio-culturais. Neste último fator reside, por exemplo, o fato dos relatórios serem comumente utilizados como indicadores importantes para que os ocupantes de posições

de comando na Secretaria do Interior, pudessem aferir o quanto a lei estava ou não sendo cumprida, ou seja, realizada.

A natureza de nossos documentos implicam, pois, não apenas na necessidade de referi-los constantemente ao "lugar" a partir do qual são produzidos, mas também, e fundamentalmente, buscar entendê-los em suas dinâmicas e materialidades próprias. Isto significa, por exemplo, entender, e explicitar como um dos elementos fundamentais da pesquisa, o fato de que enquanto os relatórios dos inspetores são produzidos quase que mensalmente, e têm como referência suas visitas às escolas isoladas e grupos escolares, aqueles das diretoras referem-se as atividades desenvolvidas durante todo o ano. A importância reside no fato, dentre outros, que obedecendo a dinâmicas e temporalidades diferenciadas, uma utilização (ou produção) destes documentos como fontes não pode abstrair esta particular condição dos mesmos.

Nossos documentos não nos traziam, portanto, apenas, e em alguns casos, nem fundamentalmente, **relatos de uma prática ou descrições, mais ou menos objetivas, de uma realidade existente**. Na verdade, seja porque toda prática é "irredutível ao discurso", seja porque os discursos formalizam as práticas (Chartier, 1994), os diversos sujeitos implicados na educação belorizontina no período, produziram uma nova prática, ao produzirem e veicularem suas **representações** sobre as mesmas. No entanto, nos textos destes sujeitos, não apenas estão presentes as representações sobre suas práticas, mas também outros elementos designados na definição dada por R. Chartier a este conceito.⁴

Nesta perspectiva, e ainda seguindo as indicações de Chartier, os diversos textos e demais documentos analisados, de uma maneira especial os relatórios, foram percebidos também como uma prática de **imposição** das representações, pelos seus (suas) produtores(as), considerados individual ou coletivamente, em relação a outros sujeitos sociais, notadamente às professoras e às crianças. Isto impôs-nos, ainda, considerar as possibilidades, das quais analisamos algumas, de existirem representações concorrentes, ou mesmo de haver, para utilizar uma expressão de Chartier (1991.p.183), "lutas de representação, cuja questão é o

⁴ Segundo R. Chartier (1994a.p.108), o conceito de **representação** "permite designar e ligar três realidades maiores: primeiro, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepções e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem; em seguida, as formas de exibição do ser social ou do poder político tais como as revelam os signos e 'performances' simbólicas através das imagens, do rito ou daquilo que Weber chamava de 'estilização da vida'; finalmente, a 'representação' em um representante (individual ou coletivo, concreto ou abstrato) de um identidade ou de um poder, dotado assim de continuidade e estabilidade".

ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social" e dizem respeito, em nosso caso específico, a explicitação das "estratégias simbólicas" que determinaram posições e relações e construíram um "ser-percebido" constitutivo da identidade dos profissionais da educação naquele momento.

Assim, cabe ressaltar, pudemos perceber em nossa investigação, que eram estes homens (os inspetores) e essas mulheres (Diretoras e Professoras), sempre em interlocução com outros agentes sociais, que ativamente participaram da construção em Minas Gerais, em Belo Horizonte, naquele momento, de uma nova, (ou uma primeira) **cultura escolar**, entendida esta, tal como a define Frago(1995.p.68-9) como o "conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização", o que inclui, segundo o autor,

"práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento,. –, e modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas".

No movimento da pesquisa, a cultura escolar, nos seus múltiplos desdobramentos e relações, acabou por constituir-se como o objeto fundamental da investigação, sendo trabalhados vários dos elementos e momentos constitutivos da mesma. No entanto, nos não nos deparamos apenas com a produção, legitimação e imposição de uma cultura escolar no interior de uma escola já dada. Tratava-se na verdade, de construir simbólica e materialmente – através da cultura escolar enquanto prática e representação – a escola enquanto organização e instituição distinta de outras instituições, caracterizando aquilo que G. Vicent(1980) chama de produção de uma **forma escolar**, ou em outras palavras, tratava-se de uma "fase da *história da escolarização* que conduziria à instauração de um aparelho escolar autônomo". Esta autonomia, essa distinção da escola em relação a outras instituições, como a igreja e a família, por exemplo, se tem no momento de adoção dos grupos escolares como a "forma autorizada" de ser da educação escolar, realiza-se também, conforme o demonstra G. Vicent, numa relação às vezes de continuidade, às vezes de ruptura com outras instituições sociais.⁵

⁵ Atualmente estamos desenvolvendo um Projeto Integrado de Pesquisa(Faria Filho, Bicas e Vago, 1996) que tem como um de seus principais objetivos investigar o processo de institucionalização da escola pública primária no Brasil, buscando entender tanto a produção da cultura escolar quanto a relação estabelecidas com outras

Esse movimento de afirmação de uma nova forma escolar, que vinha se dando desde o meados do século XIX, produz, como seu símbolo mais acabado, os grupos escolares, cuja representação, nos documentos analisados, é construído em estreita relação com a forma de organização anterior da instrução pública – as escolas isoladas –, sugerindo sempre, através da utilização de um "esquema lógico" binário e polarizado⁶, em que o movimento faz-se do "arcaico" para o "moderno", do "velho" para o "novo", dos pardieiros para os palácios, ou ainda que, nos grupos escolares, finalmente, a instrução e os diversos outros aspectos da educação contemporânea lograriam realizar-se, numa única e autorizada instituição, num mesmo tempo e lugar, enquanto **educação escolar**.

A percepção de que, no conjunto de nossa documentação primária e secundária, e mesmo em outros textos que realizam uma reflexão sobre o momento histórico de que nos ocupamos, produziu-se uma representação de que a adoção dos grupos escolares significou um momento de ruptura, de re-criação da educação escolar, levou-nos a priorizar/privilegiar, sem nos determos apenas nele, o período de pouco mais de uma década, que vai de 1906 a 1918, momento de acirradas discussões e de mais farta documentação que nos deixam entrever a produção e/ou consolidação de algumas das mais marcantes representações acerca do educativo escolar ainda hoje estruturantes de práticas pedagógicas e norteadoras de políticas de educação.

Considerações finais

Nossas pesquisas levaram-no a compreender este período da história da escolarização mineira e brasileira, como um **momento** do processo da crescente racionalização e urbanização da sociedade brasileira e Latino-Americana. Ao conceber a escola como um "momento" da racionalização e urbanização não o fazemos tendo como pressuposto que aquela fica subsumida no movimento de realização destes dois últimos, mas sim, como algo "dotado de uma lógica interna que lhe confere não só sentido próprio", mas também que se produz ao mesmo tempo em que produz aqueles, sendo por eles também produzida.

intituições no interior deste processo. Algumas reflexões desenvolvidas no interior deste projeto bem como alguns dos resultados preliminares de nossas investigações são apresentado em um texto de minha autoria (Faria Filho, 1996a).

⁶ A necessidade de colocar em questão e desconstruir a própria estrutura lógica binária e polarizada em torno e através da qual constrói-se boa parte dos discursos e representações sociais, é defendida, fundamentada e realizada, no que se refere às relações de gênero, por Louro (1996).

Esta formulação, em muito superior a idéia de "determinação em última instância" com a qual trabalhávamos em nossas pesquisas iniciais, por volta da metade dos anos 80, parecia-nos de grande utilidade, pois tal qual a idéia formulada por Thompson(1981) de compreensão da determinação como o "estabelecimento de limites" ou "aplicação de pressões", ambas ajudaram-nos a não prender as práticas culturais – e, portanto, a educação – nas malhas dos processos sociais e econômicos.

Por estes motivos, creio ter sido capaz de demonstrar que as formulações de Hunt(1992.p.9) a respeito dos trabalhos de Chartier, lembrando que "as relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural – o que não pode ser dedutivamente explicado por referência a uma dimensão extracultural da experiência", nos ajudam a melhor entender os processos e práticas objetos de nossas investigações.

Buscamos mostra, também, o movimento da escola que ocorre no "interior" do movimento da cidade, no diálogo com as formas capitalistas de organizar e gerir o mundo do trabalho e como a busca de uma forma específica de institucionalização da chamada modernidade ocidental.

Assim, a afirmação na escola mineira de uma forma profundamente racionalista de conceber o mundo e as relações sociais, faz-se, também, no interior do processo de implantação do capitalismo entre nós e é vivido, em Belo Horizonte, no movimento mesmo de construção simbólica e material da Capital mineira recém fundada. Percebendo o diálogo da escola, dos sujeitos que a constroem naquele momento, com esses movimentos, intrinsecamente ligados mas distintos, pudemos ver uma instituição que tanto os produziu quanto foi produzida por eles.

Referências Bibliográficas

- Certeau, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis:Vozes, 1994.
- Chartier, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil,1990.
- . O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, 5(11), 1991, p. 173-191.

- , Historia y practicas culturales: entrevista a Roger Chartier. (por Noemi Goldman e Leonor Arfuch). **Entrepassados**, Buenos Aires, ano IV, 6, 1994.
- , A História hoje: dúvidas, desafios e propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 1994a, p.97-113.
- Faria Filho, Luciano Mendes de. **Organização do trabalho escolar e formação dos professores em Minas Gerais-1900/1920**. Belo Horizonte:AMEPPE, 1987, 105p. (Relatório de Pesquisa).
- , **A república do trabalho: a experiência do Instituto João Pinheiro-1909/1934**. Belo Horizonte:AMEPPE, 1988, 142p. (Relatório de Pesquisa).
- , **República, Trabalho e Educação: a experiência do Instituto João Pinheiro-1909/1934**. Belo Horizonte:FaE-UFMG, 1991, 254p. (Dissertação de Mestrado).
- , Cultura escolar e trajetórias profissionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 20(2), 1995, p.107-122.
- , **“Dos pardieiros aos palácios”: forma e cultura escolares em Belo Horizonte-1906/1918**. São Paulo:FE-USP, 1996, 362p. (Tese de Doutorado).
- , Representação da escola e do alfabetismo no século XIX: exclusão política e desqualificação cultural das camadas populares. Caxambu:**XIX Reunião Anual da ANPEd**, set/1996a, 25p.
- , Biccas, Maurilane de Souza. & Vago, Tarcísio Mauro. Invenção da Modernidade e Escolarização do Social: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais(1835/1940). Belo Horizonte:FaE-UFMG/Centro Pedagógico-UFMG/AMEPPE, 1996. (Projeto de Pesquisa)
- Frago, Antonio Viñao. Historia da educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, 0, 1995, p. 63-82.
- Hunt, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo:Martins Fontes, 1992 .
- Lopes, Eliane Marta T. Tendências teórico-metodológicas da pesquisa em história da educação. Brasília:INEP, **Série Documento: eventos**, 5, 1994, p. 19-27.
- Louro, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação a partir da perspectiva de gênero. **Teoria e Educação**, 6, 1992, p. 53-67.
- , Nas redes do conceito de gênero. In: Lopes, Marta J. M. et. al. (Orgs.) **Gênero e saúde**. P. Alegre:Artes Médicas, 1996, p. 7-18.

- Nunes, C. e Carvalho Marta M. C. de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos da ANPEd**, Porto Alegre, 5, 1993, p. 7-64.
- Scott, Joan. Gênero como categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 15(2), 1990, p. 5-22.
- Thompson, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro:Zahar, 1981.
- Vicent, Guy. **L'École primaire française: étude sociologique**. Lyon:Presses Univesitaires de Lyon, 1980.