

# EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: DIMENSÕES IMATERIAIS DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR<sup>1</sup>

---

*Claudia Alves*

## **Resumo**

A emergência da noção de cultura material escolar na historiografia da educação recentemente, ao mesmo tempo em descortina horizontes para novas questões e interpretações, impõe desafios que se ligam à própria construção conceitual e sua apropriação. Neste texto, partimos de uma situação vivenciada em pesquisa para discutir as dimensões imateriais que se relacionam à memória e à construção de identidades, percebidas como aspectos que podem e devem ser incorporados pelo historiador no tratamento e problematização das fontes quando pensadas como parte do acervo da cultura material escolar brasileira.

**Palavras-chave:** cultura material escolar; memória; identidade; pesquisa.

## EDUCATION, MEMORY AND IDENTITY: IMMATERIAL ASPECTS OF SCHOOL MATERIAL CULTURE

### **Abstract**

The recent onset of school material culture in the education historiography offers challenges connected to the conceptual construction and appropriation of the term itself and, at the same time, asks new questions and proposes new interpretations. Within this context and from a new situation in research, immaterial dimensions related to memory and identity construction are discussed and perceived as aspects that may and shall be incorporated by historians when dealing with the problem of sources as part of the material culture of Brazilian schools.

**Keywords:** school material culture; memory; identity; research.

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no 14º Encontro Sul-Riograndense de História da Educação, sobre “Cultura Material Escolar: memórias e identidades”, de 27 a 29 de outubro de 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, em mesa-redonda coordenada por Maria Stephanou, da qual participaram, também, Ana Chrystina Venancio Mignot e Lúcio Kreutz.

EDUCACIÓN, MEMORIA E IDENTIDAD:  
DIMENSIONES INMATERIALES DE LA CULTURA  
MATERIAL ESCOLAR

**Resumen**

La noción de cultura material escolar en la historiografía de la educación es reciente. Al mismo tiempo en que se abren horizontes para las nuevas cuestiones e interpretaciones, se plantean retos relacionados a su propia construcción conceptual y apropiación. En este trabajo partimos de una situación vivida en la investigación para analizar las dimensiones inmateriales relacionadas a la memoria y a la construcción de identidades, entendidas como aspectos que pueden y deben ser incorporados por el historiador en el tratamiento y problematización de las fuentes que se consideran como parte de la cultura material escolar brasileña.

**Palabras clave:** cultura material escolar; memoria; identidad; investigación.

ÉDUCATION, MÉMOIRE ET IDENTITÉ: DES  
DIMENSIONS IMMATÉRIELLES DE LA CULTURE  
MATÉRIELLE SCOLAIRE

**Résumé**

La notion de culture matérielle scolaire dans l'historiographie de l'éducation est récente. Elle ouvre des horizons pour de nouvelles questions et interprétations en même temps qu'elle pose des défis qui se lient à sa propre construction conceptuelle et appropriation. Dans cet article nous partons d'une situation vécue dans la recherche afin de discuter des dimensions immatérielles qui se rapportent à la mémoire et à la construction des identités, vues comme des aspects qui peuvent et doivent être incorporés par l'historien dans le traitement et l'interrogation des sources considérées comme faisant partie de notre acquis de la culture matérielle scolaire brésilienne.

**Mots-clés:** culture matérielle scolaire; mémoire; identité; recherche.

A emergência da noção de *cultura material escolar*, referida a um conjunto de artefatos, cuja existência, uso e significado se ligam historicamente ao processo de escolarização e à conseqüente disseminação da forma escolar, vem ganhando espaço na escrita recente da história da educação. Dessa forma, os suportes e utensílios que, em diferentes tempos e espaços, foram inventados, mobilizados, transpostos, difundidos para e pela escola, passam a integrar parte do acervo em que os historiadores recortam as fontes de pesquisa para suas questões, assim como ajudaram no surgimento de novos problemas de investigação.

O conceito que precede, antecipa e abarca a noção em foco é o de cultura escolar, amplamente debatido nos meios da história da educação brasileira nas últimas décadas, onde chegou pela vertente francesa de sua configuração. Recuperando a história da emergência desse conceito, Diana Vidal (2005, p. 7-12) destacou a circulação de textos de Jean Hébrard, André Chervel e Claude Forquin, na década de 1990, por meio da revista *Teoria & Educação*. Embora a autora também faça referência aos textos de David Hamilton, Thomaz Popkewitz, Michael Apple e Ivor Goodson, seu relato demonstra que o intercâmbio, desenvolvido a partir da USP, com os pesquisadores do *Institut National de Recherche Pédagogique*, e a presença marcante da reflexão historiográfica de Roger Chartier foram elementos decisivos na adoção do conceito pelos historiadores brasileiros. O artigo de Dominique Julia que abriu a publicação da Revista Brasileira de História da Educação transformou-se, por fim, na referência mais citada a esse respeito.

Apesar das nuances nos modos de operar com o conceito, a materialidade dos suportes da atividade escolar – portadores dos indícios das práticas educativas, mas também de sua normatização, das formas de controle, bem como dos conteúdos selecionados no conjunto de saberes eleitos pela escola – impôs-se como parte da problemática da pesquisa histórica em educação, acompanhando a incorporação dos estudos em torno da cultura escolar. Decifrar os

ângulos da cultura escolar implicava debruçar-se sobre os diferentes instrumentos de ensino da leitura, do cálculo, dos conceitos e os diversos suportes da escrita, assim como os ambientes pensados e construídos para abrigar as atividades da escola, a partir da segunda metade do século XIX.

Recortada na ampla rede de relações culturais que constrói a escola e suas práticas, a cultura material escolar não pode, portanto, ser pensada fora delas. Entretanto, o fascínio da memória materializada, a partir da qual se constituem as fontes do historiador, vê-se acrescido de uma espécie de intimidade quando se agrega aos objetos um pertencimento à cultura material escolar. Há um risco de que se tornem excessivamente próximos, muito conhecidos. Naturalizados por uma espécie de identidade comum.

Por isso, o recurso às contribuições do debate historiográfico mais amplo permite encontrar parâmetros de análise que articulem a materialidade da escola à produção cultural que envolve outros âmbitos da vida social. Pensar a cultura material escolar implica construir problemas de investigação impregnados de escolhas teóricas que exigem a aproximação dos trânsitos e das vertentes que, a partir das décadas de 1980 e 1990 se desenharam no estudo histórico da cultura material. Como lembra Souza (2007, p. 169),

É preciso ter em vista que os artefatos são produtos do trabalho humano e apresentam duas facetas: eles têm uma função primária (uma utilidade prática) e exercem funções secundárias, isto é, simbólicas. Significa considerar que os artefatos são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano.

Concordando com esse ponto de vista, Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 52) argumentam que *nosso olhar e perguntas devem nos levar a perceber, nos indícios, nos sinais, na materialidade, as práticas de que os objetos são portadores e/ou que formalizam...*

Um repertório dos elementos materiais da cultura escolar, desde os prédios até as lousas, passando por manuais, uniformes, cadernos escolares, instrumentos de escrita e os mais diversos materiais, vem sendo construído, paulatinamente, como resultado de pesquisas e projetos de preservação de acervos escolares. Tomá-los como portas de entrada para a compreensão dos processos educativos que ocorrem no espaço escolar exige o movimento de conectá-los às práticas que os circunscrevem.

Essas práticas são de diferentes ordens, situadas em momentos distintos da historicidade dos artefatos e contextos materiais. Produção, circulação, recepção são âmbitos que comportam, cada um deles, um conjunto de práticas que, mesmo que não se iniciem no espaço escolar, para ele confluem e dele se espriam, instaurando e/ou reforçando novas ações e significados, fortalecendo discursos, estimulando posturas, interditando outros tantos discursos e posturas.

Se a produção de materiais não é algo próprio do espaço escolar, prioritariamente caracterizado pelo consumo tanto de artefatos confeccionados para o seu uso – embora possam ser *apropriados fora dos muros das escolas (por exemplo, o livro didático, cartilhas de alfabetização, cadernos, carteiras etc.)* (SOUZA, 2007, p. 177) – como produzidos para usos sociais os mais diversos e para ela canalizados, uma dimensão produtiva pode ser apreendida nas formas como, no interior da escola, se criam e recriam determinados elementos da cultura material escolar. Os livros escolares, por exemplo, enquanto objeto material, são, em geral, produzidos por editoras, mas os historiadores da educação têm demonstrado a participação ativa dos professores como autores, o que implica uma concepção originária da atividade de ensino. Mesmo o objeto em si pode ser produzido dentro da escola, quando se trata de uma proposta pedagógica que assim o determine.

Enfatizamos essa dimensão porque se trata de um aspecto importante no presente texto. Escolhemos discutir as relações entre cultura material escolar, memória e identidade a partir de

um exemplo empírico em torno de um artefato mais abordado pelos historiadores como registro e, portanto, testemunho do passado, do que por seu caráter educativo, participante do conjunto de dispositivos mobilizados pela escola no seu intento de cumprir uma dada função social.

Com essa escolha, objetivamos contribuir com o debate acerca da problemática referente à delimitação de fronteiras para o que denominamos como cultura material escolar e a necessária operação, já assinalada por outros autores, de pensar esses artefatos a partir do seu uso social, que toma a escola como *locus*. Para isso, precisamos ter atenção com o que entendemos por atividade educativa, tendo em conta que a escola ensina muito mais do que os conteúdos prescritos, e o processo de socialização é parte dos mecanismos que constroem e reafirmam os lugares sociais e as representações que os justificam.

Esse é um aspecto fundamental na reflexão sobre as relações entre cultura material e o papel da memória na construção de identidades. A questão que trazemos ao debate é: Como a cultura material escolar pode nos auxiliar a entender a inscrição de atitudes, de autoconceitos, de pertencimentos, de identidades? Qual o lugar da memória nesse processo? Longe de ambicionar responder às questões em toda a sua complexidade, partimos aqui de uma situação coletada em ambiente de pesquisa histórica, enfocando alguns aspectos dessa relação.

## A fotografia escolar como exemplo

Para discutir algumas das relações que podem ser percebidas entre os três termos que estão no título – educação, memória e identidade – e a cultura material escolar, retomo aqui uma narrativa que é fruto de uma pesquisa de uma de minhas orientandas de mestrado. Na busca de compreender a construção de identidades de mulheres negras, Giane Elisa Sales de Almeida (2009) empreendeu a coleta de depoimentos memorialísticos de

um grupo de mulheres de uma cidade média brasileira, que viveram parte da infância e adolescência nas décadas de 1950 e 1960, quando a expansão da educação pública começou a criar oportunidades mais significativas de inclusão das classes populares. Intentava-se verificar as oportunidades reais de acesso à escola, vividas por esse grupo, além de interrogar os modos como a escola, por meio das ações de seus sujeitos, lidava com a presença desse público.

Um desses depoimentos trouxe à tona um acontecimento muito significativo para uma delas, mas que, por contraste, ajudou a traduzir um interesse recorrente demonstrado pelo grupo. A depoente contou que um fato significativo em sua vivência de escola envolveu o dia marcado para a produção das fotografias individuais dos alunos, aquelas que se tornaram clássicas, em que as crianças, portando seus uniformes sentavam-se à frente de uma mesa ou carteira escolar, com os bracinhos sobrepostos, às vezes com um sorriso no rosto, a representação do globo terrestre ao lado, um mapa ou quadro-negro ao fundo, enfim, a criança envolta em vários signos da cultura material escolar, pronta para ser imortalizada pelas lentes de um fotógrafo.

Mas aquela menina negra, que tinha saído de casa arrumadinha e penteada pela mãe, não resistiu às brincadeiras e, no momento de ser fotografada, já estava completamente despenteada. A professora, que estava penteando as demais crianças para a foto, na vez dela, recusou-se a penteá-la, dizendo: “Seu cabelo não tem jeito de se pentear”. E a menina não tirou a fotografia.

Esse caso elucidou, para a pesquisadora, a forma insistente como as outras mulheres entrevistadas – dentre as que tinham efetivamente freqüentado a escola por algum tempo, que não era a maioria – voltavam à fotografia escolar, que aparecia como um registro sempre positivado, como uma espécie de troféu dentre os objetos significativos da memória dos tempos de escola. Em verdade, a foto era um troféu, no sentido de que, para obtê-la,

mesmo que as depoentes não demonstrassem consciência disso em suas falas, tinham superado barreiras que, na experiência de uma delas, demonstraram-se intransponíveis. O conjunto de sentidos associados à fotografia escolar fazem, então, emergir as delicadas e intrincadas relações entre memória, identidade e cultura material escolar, que só são percebidas na pesquisa que penetra nas práticas cotidianas, aquelas que subvertem intenções e sentidos institucionalizados, ao mesmo tempo em que os reafirmam. Derivada dos saberes e práticas destinados à disciplinarização do corpo infantil, a fotografia escolar aparece, no fato narrado por aquela mulher negra, como a ferramenta eficaz de imposição de padrões de comportamento, beleza, infância, corpo, individualidade, identidade.

Mas, para além dessa funcionalidade, essa narrativa é tomada, aqui, como provocação ao debate a respeito de alguns aspectos da relação entre memória, identidade e cultura material escolar, partindo do pressuposto de que ela é construída não só na interface, mas também como parte da produção social de cultura, que implica, para a escola, sua participação nos movimentos de apropriação, releitura, recriação de elementos da cultura material em geral.

Selecionamos quatro aspectos para os quais queremos chamar a atenção, em se tratando da fotografia escolar.

## **Primeiro aspecto: das relações entre escola e fotografia**

O primeiro deles diz respeito à forma particular como a escola se relaciona com a fotografia em geral, e com o retrato, neste caso particular. A fotografia enquanto resultado de ciência, técnica e arte (CIAVATTA, 2002, p. 15), integra a visualidade<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Utilizamos aqui o conceito tratado por Meneses, que entende que a visualidade deve ser entendida *como objeto detentor, ele também, de historicidade e como plataforma estratégica de elevado interesse cognitivo* (2003, p. 11).



que caracteriza o “*oculocentrismo*” do mundo moderno (MENESES, 2003, p. 13). Isso significa dizer que, para além de ser entendida como monumento (LE GOFF, 1992), operação fundamental no seu tratamento como fonte para a pesquisa histórica, a fotografia é parte de um tempo histórico em que a sua materialidade instaura formas de viver, sentir, olhar e atuar sobre o mundo, ao mesmo tempo em que resulta de processos que, embora esparsos temporalmente, nela aparecem concentrados.

Vidal (1998, p. 77), baseando-se nas análises de Pierce, nos alerta sobre as diferentes dimensões que nela se imbricam: a de ícone, que ao representar um referente o congela na imagem; a de indício que nos auxilia a perceber a forma de olhar de um certo tempo histórico; a simbólica, que nos dá conta do quanto sua representação é atuante na construção-transformação do real.

Pensar as relações entre escola e fotografia exige, então, a consideração desses aspectos teóricos e históricos. A fotografia como elemento de registro dos prédios escolares monumentais de fins do século XIX e início do XX, registro de atividades pedagógicas, de facetas educativas da escola e representação de seu projeto educativo, registro dos sujeitos da escola, professores e alunos, como construtores da nacionalidade e da modernidade, tem sido muito útil e provocado questões para a história da educação que não pretendemos abordar neste artigo.

Vale a pena, entretanto, tentar perceber algumas distinções que demarcam o nosso recorte. Uma primeira distinção diz respeito à escola fotografada na sua dimensão pública e da fotografia de âmbito privado presente na escola. Essa distinção não é simples, nem pode-se tomá-la como expressão de uma fronteira previa e claramente estabelecida, sobretudo quando se leva em conta as tênues demarcações entre público e privado na história brasileira. Mas, para os objetivos deste texto, trata-se de um risco necessário.

As fotografias dos espaços, artefatos e práticas escolares, realizadas com fins de registro pelo poder público, seja para

documentação e/ou propaganda ou produzidas por agentes privados com objetivos de divulgação pública – como no caso da imprensa – possuem, a nosso ver, um caráter de produção, guarda e circulação que as diferencia do tipo de fotografia de que tratamos no caso presente. A *fotografia escolar*, objeto de nossa reflexão, define-se por ter sido produzida no espaço público da escola, em geral por um agente privado, e com a previsão de circulação e preservação em espaços privados, as habitações familiares.

Como objeto histórico, portanto, insere-se numa linha de tradição que, integrando a visualidade contemporânea, produz-se na interface com a forma escolar enquanto *modo de socialização* característico do mundo moderno, onde ganhou preponderância sobre outros modos de socialização (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 11). Entendida dessa forma, torna-se possível compreender o seu potencial educativo, não no sentido da sistematização de saberes que é parte da ação escolar, mas no de inserção no mundo social, com todas as suas forças de manutenção e os movimentos idiossincráticos que isso comporta.

Os registros públicos dos espaços e atividades escolares datam, no Brasil, da segunda metade do século XIX. Acompanhando os avanços técnicos e a difusão de seu uso<sup>3</sup>, conhece-se registros fotográficos de escolas, antes mesmo que o registro fotográfico se irradiasse como prática corrente<sup>4</sup> dos agentes públicos e privados. Mas há um itinerário, ainda pouco historiado, entre esse registro público e a introdução da fotografia de caráter privado no espaço escolar. Como o tema é bastante

---

<sup>3</sup> Alguns historiadores assinalam o surgimento da fotografia em 1833, com difusão bastante restrita até 1850, quando a invenção do cartão de visita fotográfico, no rastro da produção em série de instantâneos, contribui para sua penetração, *atingindo inclusive as classes menos abastadas* (VIDAL, 1998, p. 79).

<sup>4</sup> Carmen Sylvania Vidigal Moraes e Julia Falivene Alves, por exemplo, localizaram fotografias desde os anos 1860, no trabalho de pesquisa que deu origem ao álbum *Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens (Álbum Fotográfico)*. Centro Paula Souza, 2002.

abrangente e foge aos limites do presente trabalho, nossa intenção restringe-se a assinalar que pode-se inferir que, na relação entre escola e fotografia, há um percurso em que o registro fotográfico transitou de documentos produzidos com vistas a comporem o acervo de memória pública, para registros que integrassem o acervo pessoal de memória de professores e alunos, parte da constituição de memória da vida privada.

### **Segundo aspecto: o retrato como *imagem de si***

Tratamos inicialmente da fotografia, procurando enfocar a historicidade desse artefato no âmbito da visualidade que caracteriza a modernidade, mas também de como essa visualidade se realiza na escola e a envolve como objeto e participe na multiplicação de imagens. Introduzimos, então, uma primeira distinção que incorporamos ao debate sobre a fotografia escolar como parte da cultura material escolar: o caráter público ou privado de sua produção, guarda e circulação. Uma segunda distinção torna-se importante nessa aproximação da fotografia escolar: a especificidade do retrato no âmbito do registro fotográfico.

O retrato remete à materialização da *imagem de si*, uma imagem a ser preservada, uma imagem que rompe a barreira do tempo, imortalizando aquela fração de vida, e, com ela, um pouco da própria pessoa. Trata-se de um gesto que remete a uma tradição que, na Antiguidade, associava-se à escultura e aos afrescos, e ganhou, no Renascimento, a conquista técnica da pintura. Retratar-se ou fazer-se retratar, associando a imagem a um nome, uma trajetória, uma vida, uma obra, constituiu-se como prática cultural de pequenos círculos, de figuras notáveis, de gente poderosa, econômica e politicamente, com recursos para garantir essa execução. Não que homens e mulheres de outros extratos sociais deixassem de ser retratados em imagens de cenas cotidianas de trabalho, ambientes familiares ou de diversão. Mas estavam lá

anônimos. São anônimos para nós, o público que olha para essas imagens.

A invenção da fotografia introduziu a popularização, a partir do século XIX, dessa possibilidade de ser retratado. Numa sociedade em que a dimensão privada da vida social já havia configurado espaços e grupos familiares restritos, a fotografia logo passou a integrar o acervo de memórias das famílias, penetrando gradativamente com seus saberes, ferramentas, objetos e normas (MAUAD, 1997). Na vida pública, substituiu, em grande parte, a pintura, na sua função de imortalizar os poderosos, além de ser requisitada para integrar o arsenal de estratégias acionadas para legitimar projetos de governos em suas construções de hegemonia. O caso do fotógrafo Augusto Malta, contratado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, àquela época capital da República, para registrar as grandes transformações no panorama urbano no início do século XX, é emblemático desse tipo de uso público (CIAVATTA, 2002).

Mas a fotografia também exigia recursos materiais para ser produzida ou adquirida. A foto é mercadoria, que resulta de outras mercadorias: a máquina, o papel, os agentes químicos, os suportes dos negativos, parte delas em processo de desaparecimento nos dias atuais. As fotografias se tornaram parte do patrimônio das famílias e a quantidade que constitui o acervo é um demonstrativo, também, da condição de classe dos indivíduos que as compõem<sup>5</sup>. No Brasil das décadas de 1950/60 é possível imaginar que o acesso aos retratos de família entre negros pobres fosse bastante restrito, a despeito do desenvolvimento industrial e urbano que começava a caracterizar o país.

Apropriado pela escola, esse tipo de retrato passava a constituir parte da cultura material a ela associada. Como não estamos tratando da fotografia em geral, essa prática se inscreve

---

<sup>5</sup> Algo semelhante pode-se dizer a respeito dos filmes domésticos, enquanto documentos imagéticos em acervos privados.

como geradora de um produto que tangencia o núcleo, propriamente dito, da cultura material escolar, que, poderíamos dizer, é constituído por cadernos, lápis e correlatos, lousas, livros, quadros murais, carteiras, enfim, materiais diretamente associados ao ensino, utilizados com a finalidade de fazer acontecer o saber escolar no aluno. Por outro lado, a dimensão educativa desse tipo de retrato é inegável. Uma gama de valores se insere no gesto de retratar os alunos, ao conceder-lhes um lugar particular na história, como portadores dos atributos que só a escola lhes poderia conferir. No mesmo gesto, fortifica os padrões de comportamento que lhe são pertinentes, retoma o enquadramento do retrato impregnando-o das intenções que compõem a escolarização.

Neste debate, queremos chamar atenção para a forma como a cultura material escolar, gerada na interface da produção cultural em geral, torna possível uma apropriação particular de produtos culturais, acentuando e explicitando sua função educativa, nas exigências postas pela escolarização.

### **Terceiro aspecto: o objeto situado nas relações sociais**

Um terceiro aspecto que cabe no presente debate é o de que, no caso da escola brasileira, embora não seja exclusividade dela, é preciso analisar as formas específicas como um pressuposto profundamente anti-democrático encontra formas de atualizar-se na materialidade da escola, ora conformado por sua cultura material, ora denunciado por ela. No caso relatado, a interdição à fotografia aparece como a revelação do racismo, persistente como herança de séculos de escravidão negra.

A fotografia escolar, então, precisa ser analisada considerando-se um conjunto de gestos, de saberes e de sentidos implicados na sua produção. O que a foto enquadra é um cenário produzido na e pela escola. A seleção de objetos seguiu critérios afinados com os valores que a escola tem compromisso de

difundir, os símbolos que deve cultivar. Essa seleção impõe-se como parte das estratégias que se dirigem às famílias das crianças em processo de socialização. A ação educadora confere à escola o papel de reafirmar, por meio do seu modo específico de socialização, valores e posturas consoantes com as formas de dominação. A escola situa-se e é chamada a colaborar na construção de um campo de tensões articulado às relações que sustentam a vida social. Sua ação estende-se para além do aluno, atingindo a rede social em que ele está inserido.

A relação entre família e escola, longe de constituir-se de forma pacífica e harmoniosa, construiu-se a partir de disputas e negociações que mobilizaram forças sociais e intelectuais. Esforços de intelectuais engajados em tornar a escola uma realidade presente na vida de crianças dos mais diversos grupos sociais geraram discursos, projetos e ações apontados para consolidar o elo entre família e escola. A crença no poder da escola em modelar o comportamento familiar, idealizado a partir de uma representação moderna do núcleo familiar, moveu iniciativas presentes no Brasil desde princípios do século XX, e que ganharam consistência à medida que a escola se instituía como elemento aceito e incorporado como espaço de socialização da infância (MAGALDI, 2007, p. 11-24).

Nas décadas de 1950/1960, quando se passou o fato narrado pela depoente, a escola já se havia imposto como autoridade frente ao poder da família. Muitos traços de modelagem dos corpos, dos gestos, das expressões já se encontravam assimilados por boa parte da sociedade, mesmo pelos segmentos que ainda não conseguiam acesso à educação escolar. A expansão do modo de vida urbano e do trabalho industrial facilitavam essa difusão trazendo para os espaços de convivência as prescrições da cultura escolar, ao mesmo tempo em que levavam para a escola os produtos culturais produzidos em diferentes tradições, e que passavam a ser repaginados à luz dos princípios de organização e circulação dos saberes escolarizados.

No discurso pedagógico constroem-se representações da família, muitas vezes tida como incapaz, despreparada para lidar com a educação dos filhos, ao mesmo tempo em que se buscam formas de aproximar a família da escola (FARIA FILHO, 2002, p. 82). Embora o impacto desses discursos na prática cotidiana possa ser relativizado, a percepção da família como instituição secundária na educação das crianças já havia se difundido fortemente naquele período. É possível inferir, ainda, que o novo público atingido pela escola, de camadas sociais mais pobres, fosse o alvo privilegiado desse tipo de representação.

A produção da fotografia escolar se transformava, então, em mais uma oportunidade de reafirmar, para a família, o padrão esperado de higiene, cuidado com a aparência, contenção nos gestos. Cuidado e disciplina passam a ser tomados como indicadores do pertencimento a um grupo. No caso da fotografia, sua produção incluía o filtro que designava quem poderia ser retratado. Na medida em que a escola oferecia uma alternativa que, em princípio, seria para todos, a implementação prática fazia emergir outras estratégias de reconversão à desigualdade. No caso brasileiro, desigualdade associada ao lugar histórico construído para os negros e à difícil incorporação desse público, num processo de idas e vindas (DÁVILA, 2006; MÜLLER, 2008; VEIGA, 2008).

A cultura material escolar precisa ser analisada, então, como fruto de relações, assim como componente delas. O objeto se interpõe entre as pessoas, podendo ser elo de ligação ou fronteira. Tanto pode aproximar como afastar. Constitui lugares, hierarquias, assinala diferenças e desigualdades. Penso que esse é um viés importante a ser resgatado na crítica àquelas perspectivas pedagógicas que acreditam que materiais mais bem elaborados podem dar conta da tarefa educativa. Também deve fundamentar argumentos que se contraponham à visão de que a tecnologia é, por si só, elemento de democratização do acesso ao conhecimento.

## Quarto aspecto: cultura material, memória e identidade

Um quarto aspecto que considero interessante nessa reflexão é o que se refere à força das memórias de vivências escolares. Dependendo da geração, do grupo social, da localização geográfica, do gênero, isso comporta diferenças, às vezes, bastante acentuadas. Entretanto, entre os indivíduos que freqüentaram os espaços escolares, a força de socialização que eles portam imprime marcas profundas na construção de identidades, e esse fato pode ser constatado nas memórias recolhidas em atividades de pesquisa.

Esse aspecto pode nos conduzir a várias questões que emergem das relações entre cultura material escolar, memória e identidade, e seria impossível abordar todas elas neste artigo. Mas pontuaremos algumas, dentre as muitas que podem ser incorporadas à análise de nosso caso empírico, entendendo que essa discussão só faz sentido se mantiver, como horizonte de referência, a reflexão sobre a escola brasileira na relação com os diferentes grupos sociais.

Os estudos a respeito da memória, no campo historiográfico, têm procurado nutrir-se do conhecimento produzido, sobretudo, por estudos em psicologia social (Sá, 2005), enquanto a discussão em torno da identidade tem fortes referentes na psicanálise, na antropologia, na linguística e, também, na filosofia e na história (CLAVAL, 1999, p. 12-14). A questão fundamental da subjetividade na sua relação com os processos sociais e culturais atravessa esse amplo debate.

Os fenômenos da subjetividade, envolvendo sentimentos e pensamentos pessoais, não podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva puramente individual. Embora guardem distinções, subjetividade e identidade são conceitos que, em larga medida se superpõem. Por isso, aparecem utilizados de forma intercambiável. Precisando melhor os dois conceitos temos que:

“Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções



conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e na qual nos dotamos de identidade. Quaisquer que sejam o conjunto de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD, 2007, p. 55)

A construção de identidades envolve, então, processos subjetivos, de internalização de construções simbólicas. Essas construções, longe de serem naturais, são construções culturais e sociais que buscam, em elementos exteriorizados, materiais, formais, rituais, o meio de sua expressão. A linguística e a antropologia estruturalistas frisaram o compromisso com os dualismos presente nas estruturas de pensamento. Embora esse ponto de vista mereça as críticas que recebeu pela generalização que embutiu em suas conclusões, a percepção de certas oposições binárias pode nos ajudar a refletir sobre a forma como se constroem identidades que demarcam lugares sociais.

No caso que trazemos para nosso estudo, a fronteira entre os que poderiam e os que não poderiam ser retratados é parte de uma construção identitária que implica a delimitação da diferença. Todo processo de construção de identidades pressupõe a linha demarcatória entre o eu e o outro, ou entre nós e os outros. Agregam-se sujeitos em torno de algo que é assumido como comum, em oposição a outros que não partilhariam daquele mesmo atributo. Por isso, Silva escreveu que *assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis* (2007, p. 75).

Como essa determinação do que é próprio e do que difere entrelaça-se a critérios que hierarquizam os componentes de um certo universo, as marcas que são selecionadas para a composição de um padrão identitário também aparecem impregnadas de critérios de valor que as qualificam como superiores em relação às que se posicionam como externas ou opostas. Se pensarmos no retrato escolar como um artefato cuja produção no interior da escola fortalece a construção da identidade do estudante como partícipe de uma comunidade educada, as práticas envolvidas na sua produção ganham sentido. Há um confronto estabelecido e fomentado entre os iguais e os diferentes.

Essa produção identitária que encontra na escola um lócus de realização, entretanto, como vimos frisando, não esgota nela mesma, nem responde a finalidades puramente escolares. A idéia de *identidade legitimadora* (CASTELLS, 1999, p. 24) pode nos ajudar a pensar essa produção tendo como referência o próprio lugar que a escola foi chamada a ocupar no projeto nacional republicano. A adesão dos sujeitos a essa *comunidade imaginada* que é a nação (ANDERSON, 2005) resultou de muito investimento cultural, em que todo um sistema simbólico foi mobilizado para sua configuração. É conhecido o potencial de violência conjugado a essas ações, e o caso de que tratamos é emblemático nesse sentido.

A memória, como produção do momento presente denuncia o quanto algumas experiências são decisivas e ficam retidas como âncoras no psiquismo individual. Le Goff (1984, p. 476) nos lembra que *a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje...* Essa relação, entretanto, não é pacífica, posto que a própria construção da identidade também não o é. A memória constitui-se como campo de disputa (POLLAK, 1989): das disputas que estão na origem de sua elaboração às disputas que, no presente, desenham as lutas por sua apropriação, seu apagamento, sua ocultação.

Memória e identidade são conceitos que remetem a processos sempre inacabados e continuamente confrontados com as circunstâncias sócio-culturais dos tempos que se sucedem. Por esse motivo, a perspectiva teórica mais aceita para sua utilização é a construtivista, ou seja, aquela que descarta a possibilidade de chegar a uma essência, um núcleo fixo e definitivo de sua constituição. Isso não significa, entretanto, que sejam tão mutantes que não possamos apreendê-las. São construções históricas, ligadas a lugares institucionais, que organizam a experiência pessoal e social (HALL, 2007, p. 108-111). Remetem a jogos de poder, estruturas e mecanismos de dominação.

No caso do retrato, um elemento que pode, ainda, ser associado nessa análise é o da visualidade nessa constituição de memória e identidade. Meneses (2003, p. 17) chama a atenção para as especificidades que caracterizam as imagens nos processos de produção de sentido:

... nossa postura habitual pertinente à imagem analógica, como muitos já notaram, é fundamentalmente uma relação sentimental.

Embora o autor esteja discutindo as dificuldades que se apresentam aos pesquisadores que lidam com imagens, é possível utilizar a mesma observação para o poder da imagem na construção da memória e da identidade. Para além, então, da problemática que envolve o retrato escolar, como artefato da cultura material escolar, o seu atributo de visualidade imprime-lhe uma força constitutiva de significados que não pode ser desconsiderada em nossa análise.

Finalmente, um último aspecto que queremos frisar, por outro lado, é o potencial contraditório que necessitamos perceber em todos esses processos. A cultura material escolar, seja em manifestações particulares, ou pensada no seu conjunto, não possui o poder absoluto de conformar modos de pensar, sentir, dizer e agir. As formas de percepção e elaboração dos mecanismos

postos em marcha, pela escola, por parte dos diferentes grupos nas suas construções identitárias comportam uma dialética que permite surgir o imprevisto, o que subverte. Retornando à narrativa exemplar de que partimos, aquela mesma vivência que poderia reforçar o lugar subalterno para o qual foi empurrada pela atitude da professora, atuou como um dos fatores de indignação que levaram aquela menina a se tornar militante do movimento de defesa dos direitos das populações negras, contra todas as formas de racismo.

Não que se deva apostar nesse efeito contrário para justificar ou minimizar os efeitos perversos que esse tipo de experiência possui nos sujeitos. Mas queremos encerrar frisando que a cultura material escolar tem sua historicidade marcada por um campo de relações, que é rico, múltiplo, contraditório, e merece atenção dos pesquisadores.

## Considerações finais

A fotografia escolar, tomada como indício da cultura material escolar, provoca diversas questões ao pesquisador de história da educação, algumas das quais tentamos discutir neste texto. Interessou-nos, particularmente, a problemática da pesquisa que se propõe a tomar os artefatos da cultura material escolar para a compreensão das relações entre escola, memória e identidade.

Alguns cuidados destacam-se como componentes importantes dos procedimentos de pesquisa, para os quais intentamos chamar a atenção. O primeiro deles diz respeito à necessária relação entre a cultura material escolar, tomada como vestígio de práticas associadas à sua produção, uso, circulação e apropriação. Os objetos, assim como os edifícios, para produzirem sentidos, participam de sistemas simbólicos integrados em amplos circuitos de produção sócio-cultural.

Por outro lado, participam diferentemente, de maneiras que guardam relações com suas funções de uso, suas características

materiais e os tempos/espços de sua presença como dispositivo escolar. Em nosso caso particular, o artefato imagético, encaminhou-nos a buscar os aportes teórico-metodológicos pertinentes ao seu tratamento na pesquisa. A observação de Menezes (2003, p. 29) sintetiza um conjunto de preocupações em torno desse objeto:

Vivemos a imagem em nosso cotidiano, em várias dimensões, usos e funções. O emprego de imagens como fonte de informação é apenas um dentre tantos (inclusive simultaneamente a outros) e não altera a natureza da coisa, mas se realiza efetivamente em situações culturais específicas, entre várias outras. A mesma imagem, portanto, pode reciclar-se, pode assumir vários papéis, ressemantizar-se e produzir efeitos diversos.

Essa observação parece-nos bastante adequada à preocupação que orientou nosso texto. No nosso estudo, interessou-nos, sobretudo, o que a imagem escondia, ou melhor, a ausência daquela imagem no acervo de memórias de uma determinada família. Essa percepção só foi possível, porque a pesquisa não se restringiu aos artefatos, mas chegou a eles por meio dos depoimentos coletados, com vistas a garimpar memórias de um grupo específico: mulheres negras de uma certa faixa etária de uma determinada cidade. A delimitação tornou-se, aqui, o parâmetro que nos permitiu acessar à riqueza de uma experiência capaz de provocar questões ainda caras aos educadores brasileiros.

Se, de um lado, essa cultura material se interpõe nas relações sociais, de outro, é possível pensar que a sua simples presença é um indício de muitas relações que estão para além da escola, mas para ela confluem. Quando me refiro a isso, penso no fenômeno do empobrecimento radical das escolas públicas nas periferias metropolitanas. Em conferência pronunciada em simpósio promovido pela UFF e UERJ sobre Estado e Poder, o historiador argentino Juan Javier Balsas referiu-se à forma como está se consolidando, entre os jovens de países latino-americanos a

naturalização de que as escolas públicas são para os pobres, escolas particulares são para a classe média e os ricos devem estudar em escolas especiais, de alta tecnologia, dirigidas às suas necessidades.

Perguntaríamos: como a pobreza material das escolas públicas colabora para construir identidades conformadas dentre os grupos subalternos, ao reafirmar, de forma evidente, que eles não têm direito a uma escola materialmente rica?

## Referências

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. *Entre palavras e silêncios: memórias da educação de mulheres negras em Juiz de Fora – 1950/1970*. Niterói: Universidade Federal Fluminense/Faculdade de Educação, 2009. (Dissertação de Mestrado)

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas – reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa: Edições 70, 2005.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Clavatta, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Claval, Paul. O território na transição da pós-modernidade. *GEOgraphia*, Niterói: PPGE/UFF, ano I, n.2, p. 7-26, dez. 1999.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a Escola Nova em Minas

Gerais. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002, p. 80-93.

GONÇALVES, Irlen Antônio e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das Culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de e VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 31-57.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 103-133.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *Memória e História*. 2ª. ed., Campinas: Ed. da Unicamp, 1992, p. 535-549.

MAGALDI, Ana Maria B. de Mello. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

MAUAD, Ana Maria. Imagem e auto-imagem do segundo reinado. In: ALENCASTRO, L. F. *História da vida privada no Brasil*, 2, São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, culturas visuais, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista brasileira de História*. São Paulo: ANPUH; Humanitas FFLCH/USP, v. 23, n. 45, p. 11-36, julho 2003.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e ALVES, Júlia Falivene (Orgs.). *Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens (álbum fotográfico)*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *A cor da escola: imagens da Primeira República*. Cuiabá, MT: Entrelinhas, EdUFMT, 2008.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In: SÁ, C. P. (Org.). *Memória, imaginário de representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 63-86.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-102.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 502-516, set.-dez. 2008.

VIDAL, Diana G. A fotografia como fonte para a história educacional do século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 73-87.

VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de e VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 3-30.



VINCENT, Guy., LAHIRE, Bernard. e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, Belo Horizonte, p. 7-47, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 7-72.

**Claudia Alves** é Doutora em História Social pela USP. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação na gestão 2007-2009. E-mail: [claudiamaria.alves@pq.cnpq.br](mailto:claudiamaria.alves@pq.cnpq.br).

Recebido em: 05/11/2009

Aceito em: 20/12/2009