

Por uma metodologia em cultura material educativa: trabalho com documentos sobre educação na primeira metade do século XX

*Laerthe de Moraes Abreu Junior **

*For a methodology in educative material
culture: working with documents about
education during the first half of the
twentieth century*

* Doutor em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). É professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) do Departamento de Ciências da Educação, atuando na graduação e na pós-graduação como docente do mestrado em educação.

RESUMO: Este trabalho retoma a discussão sobre cultura material escolar na perspectiva de ampliar essa metodologia para cultura material educativa. Apoia-se em Michel Foucault para realizar tal empreendimento, ao entender que pesquisas em documentos e arquivos necessitam de novas abordagens metodológicas condizentes com as relações entre história, educação, cultura e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação; cultura material educativa; pesquisa documental.

ABSTRACT: *This paper resumes the discussion about school material culture in order to expand it's methodology into educative material culture. It is based on Michel Foucault to fulfill such achievement, as it realizes that documents and file's researching needs new methodological approaches in agreement with the relationship between history, education, culture and society.*

KEYWORDS: *History of education; educative material culture; documentary research.*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, trarei as elaborações iniciais de meus trabalhos como estudioso, pesquisador e orientador em história da educação e, de forma mais específica, procurarei destacar as características da metodologia em cultura material escolar utilizada nesses trabalhos.¹

Em seguida, tratarei das derivações desses trabalhos que têm me encaminhado a pensar numa denominação mais abrangente dessa metodologia de estudos, pesquisas e orientações na direção da cultura material educativa. Com essa nova perspectiva, que amplia os horizontes da educação para instâncias sociais desvinculadas da escola – sem, contudo, negar a ela seu papel de destaque nesse território² onde desenvolvo a metodologia –, valho-me das contribuições de Michel Foucault. Esse autor propõe uma discussão consistente e fecunda sobre a materialidade em sua obra “A ordem do discurso”³, cujas implicações colaboram de forma decisiva para essa nova metodologia. Para finalizar a segunda parte, trarei, de forma sucinta, alguns exemplos de pesquisas que sofreram o impacto dessa reterritorialização das fontes primárias com as quais estou lidando.

2. CULTURA MATERIAL ESCOLAR

O conceito de cultura material escolar pode ser definido, em primeiro lugar, por sua relação com a cultura material. Assumo aqui a importância dada à cultura material por Jean-Marie Pesez, quando afirma: “(...) às injunções materiais que pesam sobre a vida (...) o homem opõe uma resposta que é precisamente a cultura” (PESEZ, 2001, p.180). Ainda segundo esse autor, o domínio em que circula a materialidade é entendido como o das línguas, das artes, do direito, da religião e do pensamento filosófico, “(...) mas também as estruturas socioeconômicas, as relações sociais e as relações de produção, em suma a relação entre os homens (...); (a cultura material) só se exprime no concreto, nos e pelos objetos” (PESEZ, 2001, p. 180). Trata-se de uma leitura da cultura material de cunho marxista e estruturalista muito ligada ao pensa-

mento que circulava na década de 1970, o que não será o foco deste artigo, mas é uma base para a reterritorialização aqui empreendida, posto que se fundamenta não somente nos objetos em si; isto é, nos produtos materiais, como nas atividades e nas relações que essa produção promove na e com a cultura.

Há, no entanto, um domínio mais relacionado à cultura material escolar que trata de questões mais específicas: o da cultura escolar. Por quê? Porque no âmbito da cultura escolar circulam ações tanto dentro da escola quanto no território de irradiação e de ressonância do que se passa na escola, mas que têm nessa, um ponto forte de influência. São ações que portam valores, saberes, práticas e estratégias específicas das atividades sociais de natureza escolar em que professores e alunos, os demais profissionais da escola, os responsáveis pelos alunos e a comunidade escolar realizam nesse âmbito.

Assim, a cultura material escolar pode ser definida como um território propício à investigação que possui produção conceitual diversificada e complexa, pois se oferece grande interesse à história da educação, também a sociologia, a antropologia, a filosofia e a psicologia da educação, além, obviamente, da pedagogia. Todas têm contribuições metodológicas próprias, mas inter-relacionadas para a proposição de pesquisas, não somente independentes, posto que é possível pensar na formação de uma rede de pesquisas e pesquisadores que tenham um interesse comum na cultura material escolar.

A respeito da constituição desse território da cultura material escolar, este pode ser ocupado a partir de três vertentes. Na primeira, a dos materiais escolares, todos os objetos que compõem o ambiente da escola, dentro e fora da sala de aula, são vistos em três dimensões inseparáveis:

- a) a dos conhecimentos que compõem as chamadas disciplinas escolares;
- b) a da organização didático-pedagógica dessas disciplinas; e
- c) a das práticas escolares resultantes dessa organização.

Na segunda vertente, a dos agentes educacionais, ou seja, a escola, seus profissionais (principalmente professores), alunos e comunidade escolar, as relações que se fazem e que se fizeram ao longo da história da educação apontam para duas características essenciais em sua composição: a singularidade e a diversidade das experiências escolares, que não se repetem a partir de

um modelo vigente em determinada época, mesmo que submetidas à mesma legislação e organização sociopolítica, como se verá a seguir.

Finalmente, a última vertente, a do contexto sociopolítico – que se ultrapassa em muito a dimensão das experiências educacionais – não determina de maneira prementória tudo o que ocorre nessa dimensão. O contexto é um campo de forças e de práticas de poder de sujeitos históricos que se envolvem em variadas e imprevisíveis ações; sem estar determinado de antemão como se apresentará essa realidade para todos esses sujeitos e, também, sem determinar se haverá uma forma de compreensão comum da realidade social por todos. Assim, estudar e pesquisar o contexto ajuda a desfazer certas visões abstratas e demasiadamente generalistas, em que se entendem os acontecimentos da vida pessoal e social como que basicamente, quando não exclusivamente, dependentes da dimensão macropolítica, o que não acontece de forma natural ou mecânica e nem hegemônica.

Foi a partir de uma tomada de posição nesse território que propus como metodologia quatro marcos a guiar a leitura das fontes pesquisadas. Da combinação (ou do confronto) entre esses marcos podem ser empreendidas variadas pesquisas no campo historiográfico. Nesse sentido, é importante dizer que utilizar esses recursos implica, também, em poder superá-los. O que está em destaque nessa metodologia não é uma proposta de categorização, nem de fechamento, mas de oferecer marcos para indicar possíveis caminhos, ou seja, métodos para diversificadas pesquisas que usufruam a própria dinâmica do processo.

O primeiro marco é o paradigma indiciário, retirado da obra “Mitos, emblemas e sinais” (1991), de Carlo Ginzburg.

Desse primeiro marco se destaca a proposição de olhar prioritariamente para o universo micro. A cada percepção cuidadosa e detalhada desse âmbito do diminuto e do detalhe e a cada encontro de particularidades significativas, ressaltam-se as pequenas e expressivas tramas que compõem a base da tessitura do contexto macro. Cada material tem uma história singular que só se dissolve num grande e pesado conjunto de materiais informes quando olhado à distância. Ginzburg (1991) se apoia nos trabalhos de três médicos: Morelli, Freud e Conan Doyle (através de seu personagem Sherlock Holmes), para ressaltar a atitude metodológica do detetive, do médico e do perito –

como também a do historiador – para oferecer uma proposta que pode ser utilizada por diversos investigadores.

O segundo marco foi proposto a partir do conto “A carta roubada de Edgar Alan Poe” (2008), publicado em 1844. Se Ginzburg (1991) indica recursos literários – no caso, os do romance policial – como passíveis de utilização no contexto de pesquisas acadêmicas, sua referência de detetive é Sherlock Holmes. Há, no entanto, outro personagem mais antigo, criado pelo escritor americano Edgar Alan Poe, que pode ser considerado o modelo de todos os detetives de romances policiais: Dupont. Um dos textos mais célebres de Poe com Dupont é “A carta roubada”. Trata-se de uma obra exemplar em que se demonstra a decifração de um roubo a partir do uso da lógica em combinação com procedimentos artísticos. Diz Dupont, sobre o ladrão da carta: “Conheço-o, contudo, tanto como matemático quanto como poeta, e minhas medidas foram adaptadas à capacidade dele, com referência às circunstâncias que o rodeavam” (POE, 2008, p. 62).

Sem entrar nas curiosas peripécias detetivescas para a decifração do caso empreendido por Dupont, o significado da *carta roubada*, que aqui se identifica como pertinente ao trabalho metodológico em cultura material escolar, está relacionado com a atenção – mas uma atenção dotada de qualidades artísticas e não somente científicas – aos mais corriqueiros objetos das práticas escolares. Isso porque é entre eles que se encontra aquele capaz de nos dizer uma mensagem franca e direta que nunca precisou se esconder porque não havia outra para colocar em seu lugar e nem havia motivo para escamoteá-la. Assim são as práticas escolares: os documentos disponíveis sobre a história da escolarização não estão guardados a sete chaves; ao contrário, o que nos surpreende na análise desses documentos educacionais é sua exposição aberta e determinada, pois a escola parece ter se fundado sobre alicerces de certezas. Os referenciais didático-pedagógicos pesquisados, em diversas épocas, apresentam-se muito seguros e diretos, o que deixa pouca ou mesmo nenhuma dúvida sobre suas proposições.

A imanência dos objetos que compõem os acervos de cultura material escolar – longe de nos levar à dispersão e à frivolidade de experiências muito corriqueiras e pouco significativas – é um desafio a nossa atenção para indicadores que são importantes, justamente pelo fato de estarem sempre à vista,

nos convidando a superar o risco de percebê-los como banalidades, ou como ocultação de verdades a serem, um dia, finalmente reveladas e superadas.

O terceiro marco se encontra também na obra de Ginzburg. Trata-se de uma atitude de estranhamento, tal como apresentada no capítulo Estranhamento: pré-história de um procedimento literário na obra “Olhos de madeira” (2001). É justamente contra o efeito de banalização que aparece este outro componente metodológico.

O estranhamento é, nessa proposta metodológica, um convite para nos aproximar dos materiais que há muitos anos, décadas ou séculos, fazem parte da vida escolar e olhá-los como inabituais. De certa forma, também faz uso de procedimentos artísticos, pois propõe a examinar os materiais como se fossem objetos com qualidades especiais. Retirá-los de sua rotina diária e colocá-los numa posição de destaque não é uma atitude gratuita e não visa uma valorização exacerbada do que é comum e ordinário. Esta proposição pretende resgatar o sentido das práticas a partir de sua mais notória e também muito importante cotidianidade.

O quarto marco é o efeito *madeleine* encontrado no livro “No caminho de Swann” (1956), primeiro volume de “Em busca do tempo perdido”, obra máxima do escritor francês Marcel Proust.

Certas reminiscências importantes estão guardadas em um detalhe, em uma pequena vivência esquecida. No romance de Proust, um pedaço de um famoso confeito francês, a *madeleine*, ao ser mergulhado no chá e em seguida degustado pelo personagem, traz todo um cenário da cidade no passado, que se encontrava aparentemente adormecido em sua memória da infância. No entanto, esse despertar não é imediato e não vem no primeiro gole de chá. Como a lembrança está nebulosa e fugidia, vai exigir outros goles de chá e mordidas no bolinho para que desperte de sua aparente amnésia. No texto, o esforço de memorização é árduo e contínuo. A lembrança não surge com a simples vontade de que ela apareça. É esta possibilidade de encontrar memórias significativas da história da educação em pequenos objetos ou detalhes de cenas e situações escolares que se repetiram inúmeras vezes. Por isso mesmo, temos a tendência a menosprezar, que faz desse marco um poderoso auxiliar nas investigações de cultura material escolar, por nos chamar a atenção para os pormenores; pois eles podem guardar vestígios de grandes lembranças que pareciam esquecidas ou inacessíveis.

3. CULTURA MATERIAL EDUCATIVA

Essa perspectiva – apresentada aqui de forma genérica e superficial – proporcionou a execução de pesquisas que, partindo de dentro dos muros da escola, muitas vezes espraivavam-se pelo contexto sociocultural de onde emanavam relações peculiares, cuja materialidade não era percebida da mesma forma, como nas ações educativas que se fazem no espaço escolar. Surge, assim, um questionamento a respeito do tratamento metodológico. Os indicadores até então utilizados parecem não mais dar conta de objetos cuja materialidade se dispersa numa dimensão pouco explorada, posto que é muito temida por sua rebeldia em se deixar sujeitar a limites. Foi o que Foucault denominou de materialismo incorporal para tratar dos acontecimentos, do acaso e da descontinuidade nas relações e no modo como as relações se dispersam e se estabelecem em práticas diferenciadas no mesmo momento histórico, ou como certas manifestações perduram, sem interferência explícita mesmo que modificadas, reatualizadas e transformadas, e que de forma tentadora nos convidam a ver mera reprodução com nova roupagem de uma só e mesma essência a ser representada. É importante dizer ainda que, nessas relações, os objetos participam das injunções culturais e históricas sem terem, necessariamente, um papel privilegiado, posto que são os processos institucionais que se destacam em certos contextos, como nas leis, nos regulamentos e nas normas. Daí o conceito de materialismo incorporal.

Os objetos só fazem sentido na cultura quando postos em relação a outros objetos e práticas, as quais se relacionam também com discursos que as procuram orientar, explicar, conduzir. É o que Foucault (2009) tratou detalhadamente em suas discussões sobre o conceito de arqueologia. E ainda mais: os discursos se produzem na dimensão do acontecimento e do acaso sem o que ele chama de “finalidade monótona”. Segundo o autor, as noções fundamentais que se impõem agora são “(...) as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes estão ligadas; regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação; é por esse conjunto que essa análise dos discursos se articula (...) com o trabalho efetivo dos historiadores” (FOUCAULT, 2009, p. 56).

Materialidade incorporal, ausência de finalidade monótona, aconteci-

mento, acaso, descontinuidade, transformação e sua articulação com o trabalho da historiografia. Todo esse arcabouço teórico-metodológico pareceu-me uma oportunidade de fazer novos investimentos na análise de documentos que extrapolavam as dimensões da cultura especificamente escolar por se enredarem em domínios cuja finalidade explícita não era de caráter educacional no sentido do pertencimento a essa instituição. No entanto, era notório seu caráter educativo no sentido de oferecer modos e procedimentos de hábitos e condutas para a vida social que compensavam o trabalho da escola. Quando não agiam em nome dela – por sua fraca penetração ou mesmo ausência do cenário social – abria espaços para ações de outros agentes institucionais imbuídos de caráter educativo. Para explicitar melhor esse ponto, será necessário um breve sobrevoo na historiografia brasileira do século passado, a fim de justificar as pesquisas que serão apresentadas a seguir.

A primeira metade do século XX, no Brasil, pode ser caracterizada tanto pelo esforço de escolarização por todo o país, como pela tênue presença das instituições escolares na vida social. Essa ambiguidade – necessidade de expansão da escola na sociedade e sua inoperância devido à falta de qualificação de profissionais da educação e de investimentos efetivos em instituições escolares – faz com que nos voltemos a outros meios sociais que parecem ter cumprido um papel educativo tão, ou mais importante, que a escola. Com isso, as pesquisas sobre a educação na primeira metade do século XX têm que dar uma atenção especial à imprensa periódica, assim como ao rádio e, também, ao cinema.

A sociedade brasileira, nessa época, parece ter sido entendida pelos intelectuais e dirigentes daquele momento histórico como uma aglomeração popular desarmônica e inculta cuja característica mais marcante era a “falta”. Principalmente, a falta de cuidados com a saúde, com a moral, com a educação, e também com a própria raça – entendida como a marca de cada nação no panteão das sociedades civilizadas que cultivavam o patriotismo como sinonímia de amor próprio; ser civilizado é também ser patriota e, assim, contribuir para o engrandecimento da raça.

Enfim, a população era vista como necessitada de uma intervenção política ou biopolítica, se empregarmos a concepção de Foucault no sentido de “(...) utilizar essa população como uma espécie de entidade biológica,

como máquina para produzir riquezas, bens e outros indivíduos” (CASTRO, 2009, p. 59). A finalidade dessa intervenção biopolítica era corrigir, doutrinar e moldar a tal aglomeração popular, principalmente nas cidades – vitrine da vida civilizada –, mas sem descuidar também do “rude homem do campo”. As referências para esse modo de vida eram as sociedades europeias, principalmente França e Alemanha, e as americanas. Nesse autoentendimento do que era uma vida civilizada, somente as próprias elites podiam indicar como fazer para constituir um povo ordeiro, controlado, útil e trabalhador; enfim, tornar o brasileiro saudável física e moralmente e patriota.

Com isso, há um esforço generalizado de educar a população e inculcar formas de vida baseadas em princípios morais, higiênicos e patrióticos e, para isso, deveriam ser utilizados todos os meios educativos disponíveis. Os intelectuais e dirigentes entendiam, também, que para formar uma sociedade moderna era preciso instruí-la segundo preceitos pedagógico-científicos, vistos quase como dogmas inquestionáveis (MONARCHA, 2009). Assim, os discursos que circulavam pelos meios sociais – em palestras, conferências, teses acadêmicas, livros, jornais, programas de rádio, propagandas, etc – buscavam apoio e coerência nesses princípios – enunciados por médicos, juristas, autoridades políticas, intelectuais e jornalistas, todos eles imbuídos da função de educadores da população.

É nesse ordenamento de produção de saberes e de relações de poder com seus discursos e práticas de intervenção na sociedade que se configura a materialidade das ações cuja compreensão ganha densidade com a utilização do referencial teórico-metodológico de Foucault (1979; 1998; 2002; 2007a; 2007b; 2009). Considerando que na primeira metade do século XX, no Brasil, a educação não se passa predominantemente dentro dos muros da escola, mas nas diversas instâncias produtoras de saber dispersas por várias instituições da sociedade – que, por sua vez, se enredam em relações de poder, cuja intenção é a da formação que envolve também a ética (como cuidado de si e dos outros) – é que esses conceitos foucaultianos permitem aprofundar os marcos metodológicos e vislumbrar outra dimensão de materialidade.

Se num primeiro momento o ato de instauração nesse território acima mencionado marcava-se por quatro marcos metodológicos – e se marco significa um sinal de definição ou limite territorial –, um outro momento parece

se apresentar agora. Além da visualização desses sinais, é possível estabelecer fundações, ou seja, bases firmes, mesmo que sobre esses alicerces sejam feitas modificações ou até mesmo retiradas essas e constituídas outras, posteriormente.

O que está em jogo são os modos e as relações discursivas, assim como as práticas que se enredam nos acontecimentos em suas diversas formas de manifestação de regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência e transformação. Apesar das práticas não dependerem necessariamente dos discursos, é preciso dar um destaque especial à formação discursiva, posto que os enunciados são a condição de existência dos discursos que, de certa forma, estão sempre presentes para tentar orientar e dar sentido às práticas. No trabalho de Foucault, a análise do discurso e sua relação com o enunciado tem um lugar privilegiado em seu trabalho metodológico. Roberto Machado, um dos maiores estudiosos brasileiros de Foucault, sintetiza a importância do enunciado e, por conseguinte, de sua relação com o enunciado, como se pode observar nas seguintes afirmações:

A condição constitutiva do enunciado é sua existência material. (...) Um enunciado é passível de repetição. (...) A repetição do enunciado depende de sua materialidade. (...) A materialidade constitutiva do enunciado é de ordem institucional (...) Uma frase dita na vida cotidiana, escrita em um romance, fazendo parte do texto de uma constituição ou integrando uma liturgia religiosa não constitui o mesmo enunciado. Sua identidade depende de sua localização em um campo institucional. (...) A instituição constitui a materialidade do que é dito (MACHADO, 2009, p. 151).

Em resumo, o enunciado é uma parte que, associada ou enredada em outros enunciados, ou partes de outros enunciados, não nos remete à constituição de uma série ordenada, mas à tentativa de captar organização em manifestações descontínuas e inesgotáveis, posto que sempre se permitem nesse jogo outros modos de organização (ou de reorganização) nunca totalmente previstos, nem previsíveis.

Daí a investida em minhas pesquisas recentes em considerar a análise da materialidade nos enunciados contidos nos discursos dessas instituições que produzem leis, regulamentos, normas, promovem eventos acadêmicos e científicos, publicam periódicos de várias estirpes, assim como em tantas outras produções textuais que se referem à educação; mas não necessariamente à escolarização. E, ainda, tirar partido daquilo que Foucault expõe em seus trabalhos de genealogia, ao mostrar as relações e os modos como as relações se processam nas articulações entre o discurso, o enunciado e os jogos de poder que estabelecem e são estabelecidos pela produção de saberes. No entanto, é preciso dizer, também, da dificuldade e complexidade de se adotar uma perspectiva como esta. Foucault (2007a) afirma que:

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que se possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade (FOUCAULT, 2007a, p. 50).

É nesse contexto e em meio a essas condições metodológicas que menciono a relação que esse procedimento estabelece com as fontes de pesquisa da primeira metade do século XX. É preciso ressaltar que não se trata de um período linear conduzido por princípios hegemônicos, como se o Brasil todo passasse uniformemente pelos mesmos processos e vicissitudes políticas e educacionais. Há uma perspectiva historiográfica ainda muito em voga que costuma ressaltar, das três primeiras décadas do século passado, uma lista de reformas como se houvesse acontecido uma revisão institucional em todos os recantos do país. Essas reformas ficaram conhecidas também pelos nomes

de seus supostos responsáveis. Era como se, naquele momento, houvesse intelectuais e dirigentes que assumiram para si, individualmente, o esforço de corrigir e conduzir o destino nacional. No entanto, quantos de nós conhecemos, além dos nomes dos reformadores e dos resumos das ditas reformas, os saberes que circulavam na época, as relações que se estabeleceram entre as instituições e os jogos de poder nesses processos?

É nessa trama que se faz pertinente colocar a questão das fontes: num período em que os documentos se dispersam, se fragmentam ou simplesmente não se encontram, porque estão perdidos, foram descartados, ou estão deteriorados pelo pouco cuidado com sua guarda, que a ampliação das fontes de pesquisa em cultura material necessita da substituição do adjetivo escolar por educativo, ou seja, adotar uma perspectiva que veja a educação além dos muros da escola. E isto não só pela dificuldade em encontrar fontes, mas também considerar firmemente que as primeiras décadas do século XX contam com a presença efetiva de agentes educativos em espaços não escolares.

Assim, minhas mais recentes orientações de pesquisas giram em torno de fontes cuja repercussão educativa se dá mais fortemente fora dos muros da escola e que não se mostram com facilidade a uma primeira mirada.

O primeiro – trabalho de pesquisa de mestrado de Fernanda C. Costa Frazão – é sobre a revista *Careta*, analisada na perspectiva da educação das mulheres, no período de 1914 a 1918 (FRAZÃO, 2012). Um desafio se instala desde o início, ao procurar vestígios do tratamento dado à educação numa revista que abordava, principalmente, a vida política e social da época, conhecida pela presença de fotos de celebridades ou charges e tratamento humorístico, com caricaturas dos personagens da elite republicana. É então na leitura atenta, cuidadosa e repetitiva dos discursos e dos enunciados que acompanham as imagens, as notícias e notas humorísticas e até nas propagandas que aparece, tal como no efeito *madeleine* todo um cenário em que as mulheres parecem entrar explicitamente no jogo do poder para adquirir um espaço próprio.

O segundo exemplo é a pesquisa de mestrado de Alice Christófaros em arquivos da assistência aos estudantes pobres da Universidade de Minas Gerais (UMG), realizada pela “Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcelos” (CEPEB), no recorte de 1930 a 1935 (CHRISTÓFARO, 2012). Há questio-

nários de pedido de auxílio, cartas, pareceres, pedidos políticos, extratos de entrevistas, livro-caixa, livros de benefícios deferidos/indeferidos e livros dos chás beneficentes. Juntos a outras fontes como jornais e revistas da época, compõem um rico paradigma indiciário de como a pobreza era definida e tratada na sua relação com a educação.

O terceiro exemplo – outra pesquisa de mestrado, de Eliane de Carvalho – aborda documentos jurídicos da legislação mineira de 1927 (CARVALHO, 2012). Aqui se nota a presença de uma carta roubada, posto que se trata de uma documentação à vista de qualquer um, por se encontrar facilmente acessível no Arquivo Público Mineiro. Essa investigação utiliza como fonte principal o “Regulamento e os Programas do Ensino Primário de Minas Gerais” de 1927. Ambos fazem parte das “Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais” do mesmo ano, pertencentes à “Coleção de Leis e Decretos Mineiros” (1847-1952). As “Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais” se encontram impressas, encadernadas e organizadas em três volumes que contêm sessenta e oito (68) leis, setecentos e quarenta e seis (746) decretos distribuídos em duas mil quatrocentas e vinte quatro (2.424) páginas. Foi essa grandiosidade – dezenas de leis, centenas de decretos e milhares de páginas – que logo chamou a atenção para a realização da pesquisa. O trabalho com o regulamento e os programas do ensino primário se faz por meio das relações dos diversos discursos presentes nas leis, decretos e regulamentos voltados para a saúde pública, a assistência a alienados e a assistência a menores abandonados e delinquentes de Minas; ressaltando as propostas de ações, diretas e indiretas, contendo medidas educativas voltadas para a saúde da população.

A quarta e última pesquisa a ser mencionada foi feita por Luciana Vilela Paiva, na iniciação científica, durante o curso de graduação em Pedagogia. Ela se refere às propagandas de medicamentos encontradas no jornal *O Correio*, órgão de cunho político explícito, como divulgador do Partido Republicano Mineiro em circulação em São João del-Rei, no período do Governo Antonio Carlos (1926-1930) (PAIVA, 2011). Trata-se, nessa análise, de uma atitude de estranhamento. Isso significa, nessa pesquisa, ler nas propagandas de medicamentos, além de seu viés comercial, a manifestação de um ideário educativo de modo a preparar, informar e transmitir conhecimentos, de maneira clara e direta, cumprindo um dos princípios educativos da imprensa

da época: o de ser formadora de um modo de viver calcado em modelos e costumes de acordo com uma concepção burguesa, oferecidas a todos que se dispusessem a se integrar ao meio social de uma sociedade urbana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o século XX, com a difusão de variados meios de comunicação eletrônica – que nos dias atuais se desenvolvem cada vez mais pela tecnologia sofisticada da eletrônica aos satélites –, surgiram práticas educativas que não se acomodam com facilidade na dimensão institucional da escola convencional.

Aqui se encontra, se não um ponto de inflexão, ao menos uma encruzilhada muito favorável à instauração de uma metodologia para a cultura material educativa. E nesse ponto ou nessa encruzilhada, se fazem pertinentes duas questões iniciais: que meios de difusão do conhecimento cumprem papel educativo? Em que medida esse papel educativo é relevante em seu contexto de comunicação social a ponto de merecer ser entendido como tal?

São questões como essas que se insurgem para discutir a possibilidade de ampliação do conceito de cultura material escolar. É preciso deixar claro, no entanto, que há diferentes contextos históricos que caracterizam também de formas diferenças a presença dos meios de comunicação social como difusores de modos de educabilidade.

Jornais e revistas não só remetem a contextos sociais do passado com a especificidade de serem meios de comunicação em que as máquinas eletrônicas eram precárias ou inexistentes (rádio, tv, internet); assim como esses contextos sociais do passado se caracterizam pela escolarização concentrada nas elites e com pouquíssimo alcance ao resto, ou seja, a maioria da população. Para quem se dirigem esses jornais e revistas se poucos sabem ler e se as condições econômicas desfavoráveis das classes populares impedem o gasto supérfluo na aquisição desse luxo? Ou seja, é preciso estar atento e indagar sobre o impacto educativo na população desses meios.

É preciso, ainda, tratar com especificidade uma gama de documentos que vêm obtendo destaque nos últimos vinte e cinco anos: atas de congressos,

textos de eventos diversos, assim como de periódicos destinados aos professores e à própria legislação educacional que ganha vigor a partir das discussões iniciais sobre a LDB desde o Manifesto dos Pioneiros.

Notas

1. Esta parte já foi apresentada em Abreu Jr. (2005).
2. Utilizo-me do conceito de território, apoiado em Félix Guattari (1992). Há três empreendimentos nesse conceito: o de territorialização, em que se ocupa determinado espaço produzindo novos agenciamentos sobre um território que já foi ocupado anteriormente. Assim se realiza o segundo empreendimento: o de desterritorialização – desocupar, derrubar, destruir o que havia antes, para, então, se proceder a reterritorialização, qual seja a produção de novos agenciamentos. O que essa concepção traz de relevante é, em primeiro lugar, a compreensão de que os espaços sempre estão ou já foram previamente ocupados – não havendo novidade absoluta nos empreendimentos que fazemos; e, segundo, há uma perspectiva dinâmica na compreensão de que há um processo de continuidade e de descontinuidade, sem teleologia, ou sem um sentido prévio, que não o próprio movimento do acontecimento e do acaso. Nessa explicação, acabei, também, por reterritorializar o conceito de Guattari, a partir de minhas leituras de Foucault.
3. Foucault (2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU JR., Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**. Campinas, SP: Unicamp, v. 16, n. 1 (46), p. 145-164, jan./abr. 2005.

CARVALHO, Eliane Vianey. **A escola só recebe alunos limpos: Discursos biopolíticos para a educação na legislação mineira de 1927**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, MG, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHRISTÓFARO, Alice Conceição. **A Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos**: Discursos sobre a pobreza dos estudantes da Universidade de Minas Gerais (1932-1935). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, MG, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1998.

_____. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. **As palavras e as coisas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FRAZÃO, Fernanda C. Costa. **A revista Careta e a educação das mulheres**: uma dispersão discursiva para a normalização feminina no contexto urbano (1914-1918). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, MG, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PAIVA, Luciana Vilela. **Propaganda de medicamentos no jornal O Correio (1926-1930)**: Meios de divulgação e maneiras de educar homens, mulheres e crianças. 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São João del-Rei, MG, 2011.

PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 180-213.

POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1956.