

Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar

*Laerthe de Moraes Abreu Junior**

Resumo: Este trabalho aponta caminhos para a discussão metodológica a respeito de um campo de pesquisa chamado de cultura material escolar. O interesse nesse campo tem uma natureza complexa e interdisciplinar, pois abrange a história da educação, assim como a antropologia, a sociologia e a pedagogia. A importância desta discussão está relacionada à análise e à compreensão das práticas escolares.

Palavras-chave: Cultura material escolar, história da educação, práticas escolares.

Abstract: This paper points at ways to a methodological discussion about a research field called material school culture. The interests in that field have a complex and interdisciplinary nature, because of its wideness, that deals with the history of education, as well as anthropology, sociology and pedagogy. The importance of this discussion is related to the analysis and the comprehension of the school practices.

Key words: Material school culture, history of education, school practices.

Introdução

Pesquisas recentes em história da educação têm se direcionado para conhecer as instituições educacionais a partir de dentro de suas formas de organização e das ações empreendidas por todos os sujeitos envolvidos naquilo que é mais comumente conhecido como cultura escolar: valores, saberes, práticas, estratégias, enfim, um repertório de atividades sociais específicas de natureza escolar que professores, alunos, os outros profissionais da escola e ainda os responsáveis e a comunidade envolvida nessa cultura realizam nesse âmbito.

Se já há um campo referencial bem nomeado, bastante conhecido e freqüentado como cultura escolar, qual a necessidade de se estabelecer uma metodologia para um novo (ou não será melhor chamar simplesmente de um outro?) campo de investigação, que recebe o pomposo nome de cultura material escolar? Este

* Este texto é fruto da pesquisa de pós-doutorado financiada pela Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e realizada na Universidade do Minho, em Braga, Portugal. laerthejr@yahoo.com.br

trabalho não pretende discutir as peculiaridades dos dois campos e, muito menos, sugerir que um representa melhor que outro as manifestações que ocorrem na escola (ou a partir da escola), em relação com a cultura chamada genericamente de social. Aqui se entende que há de fato uma cultura material na escola que se manifesta vivamente pela concretude não só dos objetos, mas, também, das práticas empreendidas com esses (e através desses) objetos, que precisam ser investigados a partir desse suporte material, sem se deixar cair na tentação da interpretação objetiva, neutra, do que seria pretensamente a verdadeira natureza das atividades escolares. Desta forma, este trabalho aponta alguns indicadores para uma metodologia em cultura material escolar e pretende, com isso, não só propor orientações para investigações, como colaborar na discussão sobre suas relações com a cultura escolar.

Inicialmente é preciso enfatizar que os trabalhos de investigação na área de cultura material escolar caracterizam-se pelo enfoque interdisciplinar e complexo, com realce ao esforço de interpretação historiográfica, antropológica, sociológica e pedagógica. Esse trabalho interdisciplinar pode ser feito tanto a partir de uma dessas áreas tratadas em destaque, mas utilizando recursos subsidiários de uma ou outra, como através de propostas conjuntas em que não há decisão prévia de privilegiar alguma dessas áreas do conhecimento. Sem dúvida que, em qualquer desses procedimentos, as questões de tratamento metodológico devem ser bastante amplas para aceitar a diversidade dos enfoques adotados e a complexidade inerente a essa adoção.

Quatro marcos conceituais

De forma pioneira, Ginzburg (1991) já assumira uma posição epistemológica diferenciada na historiografia, ao incluir, em seus trabalhos, propostas metodológicas que também se utilizavam de procedimentos incomuns em pesquisas históricas, como a aplicação de fontes da literatura, junto a outras condutas investigativas, até para “esquivar-se de falar *do lugar da ciência*”, como aponta Freitas (1999, p. 25). Entenda-se que essa postura intelectual não recusa a importância do esforço científico na pesquisa, mas trata de negar-lhe um papel privilegiado ou exclusivo no tratamento das questões pertinentes à história.

É a partir de possibilidades de interação como essa da literatura com a história, por exemplo, que se abrem caminhos, tão diversos e tão vastos quanto inexplorados, de propostas metodológicas que, além de tudo, nos convidam a adotar princípios de investigação ou a tomar decisões a respeito de procedimentos basilares para a pesquisa. Estes, ao mesmo tempo que podem ser considerados ousados para alguns investigadores, poderão se constituir, para outros, em indicadores preñhes de propostas significativas, mesmo que aparentemente inusitadas.

Para início do trabalho metodológico em cultura material escolar, aqui se propõe o delineamento um quadro de referências historiográficas que, se passa obrigatoriamente pelas contribuições de Ginzburg, promove outros desdobramentos que têm em conta certa dose de ousadia, mas também já trazem o respaldo da grande aceitação como obras de referência consagrada, mesmo que fora do campo da historiografia. Assim, sugerem-se, como primeira marcação metodológica para a investigação, *quatro indicadores*, os quais seria até melhor considerar como *quatro marcos* a guiar a leitura dos materiais pesquisados. Isto porque seu aproveitamento no campo historiográfico deve implicar, também, a possibilidade de superar as premissas trabalhadas, pois o que está em relevo neste trabalho não é uma proposta de categorização, mas que os indicadores ou os marcos apontem caminhos (métodos) que beneficiem estudos críticos e que usufruam da própria dinâmica da crítica.

O primeiro marco é o *paradigma indiciário*, que encabeça a lista pela sua aparição mais longínqua na historiografia, através da obra já citada de Ginzburg, publicada originalmente em 1986, da qual foi utilizada aqui a tradução *Mitos, emblemas e sinais* (1991). Continua com o próprio Ginzburg no segundo indicador, que propõe uma *atitude de estranhamento*, tal como apresentada no capítulo Estranhamento: pré-história de um procedimento literário, na obra *Olhos de madeira* (2001). A seleção dos marcos envereda, a seguir, por duas obras literárias que são mais antigas que a proposta de Ginzburg: a primeira parece ter sido explorada só por poucos no cenário da historiografia (Cf. SOUZA; BERNARDI; BUENO, 2002, p.54) e a outra ainda não havia sido trabalhada neste contexto. Assim, o terceiro marco é o conto, publicado em 1844, *A carta roubada*, de Edgar Allan Poe (1978). Delineia-se o quarto marco ou indicador na acepção denominada *efeito madalena*, retirada de *No caminho de Swann* (1956), primeiro tomo de *Em busca do tempo perdido*, obra máxima de Marcel Proust, escrito em 1913.

○ paradigma indiciário

Este primeiro marco se distingue pela proposição de olhar prioritariamente para o universo micro. A cada percepção cuidadosa e detalhada desse universo do diminuto e do detalhe e a cada encontro de particularidades significativas ressaltam-se as minudências que compõem a base da urdidura do contexto. Cada material tem uma história singular que só se dissolve num grande e pesado conjunto de materiais informes, quando olhado à distância. Ginzburg lembra os trabalhos de três médicos: Morelli, Freud e Conan Doyle (através de seu personagem Sherlock Holmes), para ressaltar a atitude metodológica do detetive, colocando-a no mesmo plano de trabalho do médico e do historiador. A trama da composição da história a partir de seus indícios foi comparada por Ginzburg a um tapete, no entendimento de que é um trabalho meticoloso de articulação de disciplinas diferentes:

O tapete é o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. Trata-se, como é claro, de adjetivos não-sinônimos, que no entanto remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave (GINZBURG, 1991, p.170).

Venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. De que fala Ginzburg? De uma arte de conhecimento dos detalhes que se apresentam numa área difusa de investigação e análise, que aborda tanto a caça, quanto a adivinhação, os indícios e traços e os sinais e signos. De fato, há uma profusão de interesses e contextos de difícil aproximação. Como proceder neste campo, tanto para não se perder, como para não encontrar nada de significativo? É neste ponto que se torna relevante o trabalho de investigação tal como procede um detetive.

Pois, se o trabalho do historiador pode muitas vezes se desdobrar e ampliar seu interesse para interpretar contextos epistemológicos e sociais abrangentes, ele necessita, entretanto, de um método de investigação detalhista, labutando na direção de um trabalho de decifração de pistas, tal como faz um detetive cuidadoso – e também como deve proceder o caçador e o adivinho meticolosos – que vai investigar cada pormenor da cena do crime para procurar os indícios, – pois, ao serem desvendados os mistérios e os segredos partindo das particularidades investigadas, descobrem-se histórias completas de toda a trama delituosa:

O romance policial, uma modalidade literária, é convertido em modelo cognoscitivo. Tal modelo é sugerido como expressão de um circuito de cognoscência que, nesse sentido, é orientado por outras disciplinas profundamente marcadas pela diacronia, como a própria história, a arqueologia, a geologia, a astronomia e a paleontologia. O peso da diacronia em tais disciplinas faz com que desenvolvam uma trajetória disciplinar que necessita, muitas vezes, apreender suas possibilidades orientando seus vetores na direção dos efeitos para as causas. São as profecias retrospectivas (FREITAS, 1999, p. 24-25).

Aqui se anuncia um olhar invertido, uma mudança de perspectiva, pois não se espera mais o desdobramento linear das causas aos efeitos para desvendar a trama previamente estabelecida para o contexto. Ginzburg procurou escapar da armadilha da ideologia e da ciência, ou seja, daquela forma de análise que vê em tudo e só vê a construção de estruturas globalizantes que desconsideram a leitura do que é pequeno e dos detalhes, ou os sujeitam a uma análise pré-concebida a partir de um modelo científico solidamente estruturado e fechado. No entanto, alerta Ginzburg:

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1991, p.177).

É por esses sinais e indícios na realidade opaca, ou melhor, é através das falhas do conhecimento geral que se deve procurar, na particularidade, um sentido que tenha um vínculo, uma significação para a totalidade. Para isso é preciso penetrar nas brechas, tomar partido da existência das falhas para chegar ao ponto mínimo do detalhe, mesmo que aparentemente desvinculado de um sentido para a compreensão da realidade, que só será entendida quando experimentada nessa dimensão. Freitas entende que Ginzburg se orientou por duas convicções que merecem destaque:

- a) as fontes precisam ser vistas “a partir de dentro”, sob pena de serem arroladas com o intuito de corroborar certezas que prescindem delas próprias;
- b) o passado é presa permanente da desconexão, de modo que a recorrência à indução para percorrê-lo não corresponde necessariamente à narração para compreendê-lo (FREITAS, 1999, p. 21).

Assim Ginzburg inaugura um caminho em que o debruçar-se pelo micro-universo, longe de impedir a visão do todo, permite a abertura para enxergar algo novo ou emergente — de qualquer jeito, uma outra forma que se diluiria na absorção de uma estrutura globalizante. Os detalhes são os indícios aos quais o investigador deve estar atento para a compreensão de uma história mais complexa, pois inabarcável em categorias fechadas e merecedora de cuidados e critérios rigorosos e diferenciados de investigação. Mas o rigor produz resultados? Se a perspectiva da ciência a partir de Galileu aponta para a necessidade de uma sistematização qualitativa,

... vem a dúvida de que *este tipo* de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos (GINZBURG, 1991, p.178-179).

Dessa forma, o caráter eminentemente científico parece não ter um lugar de

exclusividade para apontar os caminhos da pesquisa em história da educação. Do mesmo modo, a história vai se valer da formação compósita para a investigação, pois, se está fortemente envolvida na experiência cotidiana humana e social, ela é, na verdade, co-responsável junto à sociologia e à antropologia - para falar de dois exemplos muito próximos - no abrandamento das exigências de um rigor inatingível e até por isso desnecessário, quando se pensa na rigidez que conduz o pensamento científico, em busca de um padrão, ou um modelo que sirva para a interpretação de toda e qualquer realidade social e humana. Talvez o mais importante seja a defesa da história como um das disciplinas

eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem inestimável de casualidade (GINZBURG, 1991, p.156).

Aqui, convém afastar-se de um método de investigação determinista, excessivamente racionalizador, para orientar-se por uma atitude que saiba lidar com o imponderável, isto é, com o inesperado, mas sem deixar de lado qualidades fundamentais para a pesquisa, como a lógica e a racionalidade. Morin é muito oportuno nesta questão:

A racionalidade corre risco constante, caso não mantenha vigilante autocrítica quanto a cair na ilusão racionalizadora. Isso significa que a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica (MORIN, 2000, p.24).

Ora, um dos princípios fundamentais da historiografia é justamente sua posição crítica em relação à história e, portanto, de autocrítica. Nesse ponto a história, vista dessa forma, traz uma concepção de pesquisa aberta a contribuições de áreas afins com esses interesses qualitativos.

A carta roubada

Conforme foi indicado anteriormente, Ginzburg, em *Mitos, emblemas e sinais*, faz uso de recursos literários — no caso, os do romance policial — bastante adequados ao contexto de investigações em história. A referência de detetive presente em seu texto é Sherlock Holmes. Há, entretanto, uma outra personagem mais antiga criada pelo escritor americano Edgar Allan Poe, que pode ser considerada o modelo de todos os detetives de romance policiais: Dupont. Um dos textos mais célebres de Poe, em que aparece o detetive Dupont, é *A carta roubada*. Texto exemplar de decifração de um mistério em que se utiliza a lógica, sim, mas também a arte. Pode-se aquilatar a importância do conto *A carta roubada* com a

simples menção de sua utilização, por Jacques Lacan, como motivo introdutório para um de seus conhecidos *Escritos*, que leva o mesmo nome do conto. Para a finalidade deste presente texto não terá serventia a abordagem do texto proposta por Lacan. No entanto, a hermenêutica é convergente: a carta roubada é o elemento metodológico chave para a interpretação requerida nos dois contextos e tão versátil sua construção epistemológica, que propicia seu deslocamento do campo literário para sua utilização em outras áreas de estudo, como, neste caso, no campo da cultura material escolar.

De forma bastante resumida e sem a preocupação de reproduzir as qualidades estéticas encontradas no texto de Poe: o conto narra o episódio do roubo de uma carta pertencente à rainha da França, cometido, às claras, por um poderoso ministro da corte, quando o rei e o ministro entraram desavisadamente nos aposentos da rainha. Apanhada de surpresa, pois tratava-se da carta enviada por seu amante, ela procurou disfarçar o constrangimento da situação, colocando displicentemente a carta sobre uma mesa. O rei nada notou, mas o ministro, sim. Percebendo que poderia tirar proveito da situação, trocou, sob a vista da rainha, a carta comprometida por uma outra que trazia no bolso, sem que, mais uma vez, o rei atinasse. Em seguida, a rainha recorreu aos serviços do chefe de polícia para resgatar a carta. Só que, mesmo utilizando-se de seus mais eficientes colaboradores, munidos dos mais eficazes métodos científicos de investigação de sua época, o chefe de polícia não conseguiu resgatar a carta e solicitou ajuda ao detetive Dupont. Após ouvir o relato do chefe de polícia, em que este mencionava os cuidados tomados e os critérios utilizados por seus colaboradores, aos quais não faltaram análises minuciosas e meticulosas do local e de seus objetos; o exame individual de todos os livros da biblioteca e cadeiras dos aposentos; a perfuração de buracos no terreno que circundava a casa do ministro, Dupont passou a agir. Em menos de uma semana, resolveu o mistério e entregou a carta roubada ao chefe de polícia, não sem explicar o método adotado.

Ele concluíra que a carta só poderia estar à vista e não escondida. E, de fato, estava, como ele descobriu ao fazer uma visita surpresa ao ministro, munido de óculos escuros para poder bisbilhotar à vontade sem ser notado. Ao reparar que havia uma carta displicentemente colocada sobre a mesa de trabalho do ministro, misturada a outras cartas convencionais, mas cujo formato coincidia com a descrição feita pelo chefe de polícia, Dupont teve certeza de que aquela era a carta roubada, propositadamente largada e mal disfarçada no meio de outros materiais de trabalho do ministro, para não levantar suspeitas. No dia seguinte, voltou ao escritório do ministro, munido de uma contrafação da carta e, sem que este percebesse, conseguiu distraí-lo e trocou-a pela carta verdadeira.

O que nos interessa dessa imaginativa narração é o significante *carta roubada* e sua potencialidade de significados para utilização no contexto da cultura material

escolar. Lidamos, neste campo investigativo, com materiais escolares, muitos deles de uso tão corriqueiro que beira a banalidade. São livros, cadernos, lápis, tinteiros e outros objetos bem pouco sofisticados. Até uma escarradeira (por mais asco que esta menção possa promover em pessoas mais sensíveis) foi diligentemente catalogada por Margarida Felgueiras em seu acervo de peças escolares para o Museu da Escola Primária da cidade do Porto, em Portugal. É fácil perder de vista o que está bem ao nosso alcance e procurar um horizonte além deste, como se houvesse um outro caminho distante, cujo acesso é demorado e difícil para o entendimento do que são verdadeiramente as práticas escolares.

Neste raciocínio, o caminho mais árduo é, pretensamente, o mais significativo, mas o acesso a ele estava obstruído ou camuflado por ações pedagógicas embutidas de propósito em algum projeto político-educacional, cuja finalidade é mesmo esta de confundir e disfarçar suas verdadeiras intenções. Dessa forma, não só perdemos de vista o que está ao nosso alcance, como superinterpretamos a realidade, no intuito de buscar uma verdade oculta que precisa ser desvelada. O significado da *carta roubada*, que aqui se qualifica como pertinente ao trabalho metodológico em cultura material escolar, está voltado para a busca de nossos mais corriqueiros objetos, pois é entre eles que se encontra aquele capaz de nos proporcionar uma verdade que nunca se precisou esconder, porque não havia outra para colocar em seu lugar e nem havia motivo para escondê-la. As práticas escolares na verdade não se camuflam. Ao contrário, o que nos surpreende na análise que parte dos documentos históricos educacionais é a quantidade de certezas. Os referenciais pedagógicos, em todas as épocas, parecem sempre muito seguros e diretivos, o que deixa pouca margem para as dúvidas em suas proposições. Neste sentido, é oportuno indagar: Quantos materiais corriqueiros, que simplesmente compõem os acervos das escolas reais (e não de projetos educacionais fictícios ou falaciosos), não são verdadeiras “cartas roubadas”, postas à nossa vista para serem encontradas e lidas?

Por outro lado, isto não deve ser entendido como se lidássemos com um campo de conhecimentos muito simplório e vulgar. 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, são um desafio à nossa atenção para indicadores que são importantes, justamente pelo fato de estarem sempre à vista, convidando-nos a superar o risco de percebê-los como banalidades.

○ estranhamento

É justamente contra o efeito de banalização que aparece este outro marco metodológico. Ginzburg trata do *estranhamento* em *Olhos de madeira* (2001). A motivação inicial parece ter sido sua própria experiência: como professor italiano, lecionando numa universidade americana (UCLA), percebe que é visto como um

estrangeiro e que suas experiências de vida não soam familiares às pessoas dessa outra sociedade; o lidar com esse fato de ser estrangeiro lhe traz a necessidade de um olhar diferenciado e até distanciado às coisas que lhe são mais corriqueiras. O *estranhamento* é um esforço para nos tirar da automatização a que somos levados, pela força do hábito: repetir procedimentos e gestos cotidianos, anulando o gozo pela vida. Ginsburg cita a correspondência entre o crítico Viktor Chklovski e o lingüista Roman Jakobson, na década de 1920, quando trataram desta matéria. Diz Chklovski:

Para ressuscitar nossa percepção da vida, para tornar sensíveis as coisas, para fazer da pedra uma pedra, existe o que chamamos de arte. O propósito da arte é nos dar uma sensação da coisa que deve ser visão e não apenas reconhecimento (CHKLOVSKI, apud GINZBURG, 2001, p.16).

Visão é ponto de vista, lugar de onde se observa e se analisa a realidade. O estranhamento é como um afastar-se do senso comum das percepções usuais, para, através de atributos tais como os que se encontram na arte, reencontrar a verdadeira realidade, aquela cheia de mistérios e desafios para nosso entendimento. O artista francês Marcel Duchamp foi, talvez, o melhor representante dessa corrente de arte da primeira metade do século XX, que encontra no estranhamento a melhor forma de abordar as implicações entre a arte e a realidade, num momento em que já preocupava a alguns artistas a tendência para a quase absoluta tecnicização da sociedade. Suas obras, muitas delas feitas a partir de materiais inusitados¹, são como um convite para nos afastarmos da percepção usual e buscar uma nova visão, criação ou recriação de elementos que compõem o cotidiano num outro contexto, um plano emoldurado pela reflexão estética. As interpretações da obra *Por que não espirrar*², feitas pelos espectadores quando ela foi exposta, são comentadas por Janis Mink:

O próprio Duchamp aceitava calmamente todas as interpretações da sua arte, mesmo as mais fantasiosas, pois interessavam-lhe como criações de pessoas que as formulavam, embora não correspondessem necessariamente à realidade (MINK, 1996, p.8).

1. Um exemplo é a escultura *Fontaine* (Fonte), de 1917: um urinol de porcelana desses que se fixam à parede dos banheiros públicos masculinos. Tão inusitada pareceu a escultura à época, que acabou não sendo exibida, pela controvérsia que causou.
2. Trata-se agora de uma outra escultura, feita em 1921, definida provocativamente como *readymade* pelo próprio Duchamp, ou seja, como um desses objetos de decoração que se produzem e se vendem em grande quantidade. É uma pequena gaiola de madeira medindo 12,4 X 22,2 X 16,2 cm., com 152 cubos de mármore no formato de cubos de açúcar, um termômetro e um osso de um pássaro.

O estranhamento é, no contexto que abarca este trabalho, um convite para nos aproximarmos dos materiais que há muitos anos, décadas ou séculos, fazem parte da vida escolar e os olharmos como se não fossem habituais, examinando-os como se fosse a primeira vez que entramos em contato com esses objetos. Retirá-los de sua rotina diária e colocá-los numa posição de destaque não é uma atitude gratuita e não visa uma valorização exacerbada. Tal proposição pretende resgatar o sentido das práticas a partir de sua mais notória cotidianidade. Se vistos apenas como um subproduto da história da educação, os milhões de manuais e cadernos escolares que foram atirados ao lixo findo o período letivo aos quais estavam destinados, não mereceriam outro destino.

Por outro lado, ao adotarmos uma perspectiva diferenciada, aquela que pretende conhecer a realidade a partir de dentro, e animados também por um esforço minudente, podemos notar que os materiais adquirem um outro significado. Aqueles poucos que cuidaram com zelo de exemplares de materiais escolares, seus ou de seus familiares mais próximos, encontram, em cada peça guardada, as marcas da singularidade de seu uso. Anotações, desenhos e até páginas ou figuras recortadas, quando não arrancadas, fornecem indícios de uso e convidam a esse processo de estranhamento que transforma o objeto usual num bem de valor único e insubstituível. Um manual escolar não é, simplesmente, uma reprodução em série de um conjunto do qual só se identifica por um número de impressão. Ele é um objeto pessoal e singular, e não se confunde com os exemplares do mesmo manual pertencentes aos outros colegas da classe.

Ginzburg encerra seu texto sobre o *Estranhamento* citando Proust em *O tempo redescoberto*, quarto volume da obra *Em busca do tempo perdido*. O estranhamento aqui se refere a como narrar a história, e a sugestão que Proust oferece a Ginzburg é a pintura de Elstir, que adotava uma perspectiva diferente, ao revés, quando pintava o mar, isto é, uma perspectiva antipositivista, que trata do reverso, dos infortúnios, das ilusões e de toda imprevisibilidade que caracteriza a existência humana.

○ efeito madeleine

Sugestivamente, a referência a Proust é aqui também vista como capaz de desencadear uma perspectiva assaz significativa para a metodologia discutida neste trabalho; entretanto, neste indicador, a perspectiva não é a de um olhar de revés, mas um olhar dirigido ao passado e mais precisamente para um objeto que desperta memórias ambíguas: “Esse objeto, só do acaso depende que o encontremos antes de morrer, ou que não o encontremos nunca” (PROUST, 1956, p.45). Talvez até se pudesse considerar que olhar o que já se foi e não volta mais é também uma espécie de olhar ao revés, mas o que importa aqui é a dificuldade de se trabalhar com o passado:

Trabalho perdido procurar evocá-lo. Todos os esforços da nossa inteligência permanecem inúteis. Ele está oculto, fora de seu domínio e do seu alcance, nalgum objeto material (na sensação que nos daria esse objeto material) que nós nem suspeitamos (PROUST, 1956, p.45).

Trata-se de um *material*, ou melhor da “sensação que nos daria esse objeto material”, ao provocar em nós impressões oscilantes que, num instante, parecem muito fortes e significativas, mas, no momento seguinte, tornam-se vagas e se esvaecem. Entretanto, fica presente uma sensação incômoda de que perdemos algo de importante nessa impossibilidade de rememoração não só de fatos, mas até de lugares que fizeram parte de nossa vida, que só aparecem em fugazes imagens a relampejar em nossa consciência:

Nunca pude ver mais que aquela espécie de lanço luminoso, recortado no meio de trevas indistintas, semelhante aos que o acender de um fogo de artifício ou alguma projeção elétrica alumiam e seccionam em um edifício cujas partes restantes permanecem mergulhadas dentro da noite (PROUST, 1956, p.44).

No entanto, o trabalho de rememorar não será em vão. Se é dificultado pelas próprias experiências que se dão em seqüência em nossas vidas, após incansáveis esforços a memória torna-se reveladora de sentidos; assim é o trabalho com a memória: uma tarefa árdua que exige método e disciplina. O texto de Proust em *Os caminhos de Swan* é muito elucidativo para explicar esse movimento: o personagem do livro é um escritor, que procura lembrar, em vão, momentos significativos de sua infância em Combray. Um dia, ao beber chá – coisa que ele diz ser contra seus hábitos - com sua velha tia, esta lhe oferece, junto ao chá, um bolinho, a *madeleine*, do mesmo tipo e gosto que experimentara tantas vezes em sua infância:

Levei aos lábios uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de *madeleine*. Mas no mesmo instante em que aquele gole, de envolta com as migalhas do bolo, tocou meu paladar, estremei, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem noção de sua causa (PROUST, 1956, p.45).

Inicia-se um processo de rememoração, no qual o prazer é o principal elemento desencadeador da memória. Só que é uma sensação vaga, que ainda não pode ser definida, mas que tem uma relação forte com uma passagem por demais significativa da vida:

Por certo, o que assim palpita no fundo de mim, deve ser a imagem, a recordação visível que, ligada a esse sabor, tenta

segui-lo até chegar a mim. Mas debate-se demasiado longe, demasiado confusamente; mal e mal percebo o reflexo neutro em que se confunde o ininteligível turbilhão das cores agitadas; mas não posso distinguir a forma, pedir-lhe (...) que me indique de que circunstância particular, de que época do passado é que se trata (PROUST, 1956, p. 46).

A memorização significativa não é obtida facilmente, como num passe de mágica em que basta um simples gesto para trazer à tona toda a realidade, mesmo porque o que compreendemos da realidade é sua representação através de nosso esforço intelectual e afetivo. O personagem de Proust tem que fazer um esforço de repetição, um trabalho árduo e exigente, pois, a cada repetição do gole de chá com o pedaço de *madeleine*, mais se dilui, mas se esvai a rememoração:

Agora não sinto mais nada, parou, tornou a descer talvez; quem sabe se jamais voltará a subir do fundo da sua noite? Dez vezes tento recomeçar, inclinar-me em sua busca. E, de cada vez, a covardia que nos afasta de todo trabalho difícil, de toda obra importante, aconselhou-me a deixar aquilo, a tomar meu chá pensando simplesmente em meus cuidados de hoje, em meus desejos de amanhã, que se deixam ruminar sem esforço (PROUST, 1956, p.46).

De fato, se trabalhar com a memória exige dedicação, mesmo o esforço paciente e deliberado não evitará frustrações. Mas esse esforço não será em vão, pois subitamente a memória pode nos pregar uma peça e, a partir de um momento que é só dela e ao qual não temos acesso consciente, é capaz de nos trazer à luz recordações importantes para a ressignificação de nossa história. E é o que acontece com o personagem de Proust. Após inúmeras tentativas, ele alcança o que pretendia: Relembrar passagens de sua infância, mais iluminadas que as escuras e aborrecidas imagens de um momento em que era obrigado a deixar a sala e, conseqüentemente, a interessante conversa com o sr. Swann, para deitar-se. Suas poucas recordações praticamente se restringiam à visão de sua mãe conduzindo-o à cama e beijando-o antes de se retirar:

E de súbito a lembrança me apareceu. Aquele gosto era o do pedaço de *madeleine* que nos domingos de manhã em Combray (...) minha tia Leôncia me oferecia, depois de o ter mergulhado no seu chá da Índia ou de tília, quando ia cumprimentá-la em seu quarto (PROUST, 1956, p.46-47).

Descobrir a gênese dessa lembrança vai permitir seu desdobramento por um plano, um “cenário”, mais abrangente, repleto de memórias vivas e bastante inteiras:

E mal reconheci o gosto do pedaço de *madeleine* molhado em chá que minha tia me dava (...), eis que a velha casa cinzenta, de fachada para a rua, onde estava o seu quarto, veio aplicar-se, como um cenário de teatro, ao pequeno pavilhão que dava para o jardim e que fora construído para meus pais aos fundos da mesma (...); e, com a casa, a cidade toda, desde a manhã à noite, por qualquer tempo, a praça para onde me mandavam antes do almoço, as ruas por onde eu passava e as estradas que seguíamos quando fazia bom tempo (PROUST, 1956, p.47).

E o narrador da história conclui seu raciocínio com uma poderosa metáfora:

E como nesse divertimento japonês de mergulhar numa bacia de porcelana cheia d'água pedacinhos de papel, até então indistintos e que, depois de molhados, se estiram, se delinham, se colorem, se diferenciam, tornam-se flores, casas, personagens consistentes e reconhecíveis, assim agora todas as flores do nosso jardim e as do parque do sr. Swann, e as ninféias do Vivonne, e a boa gente da aldeia e suas pequenas moradias e a igreja e toda Combray e seus arredores, tudo isso que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, da minha taça de chá (PROUST, 1956, p.47).

Esta imagem pode, também, ser reveladora dos caminhos que este trabalho pretende apontar para pesquisas na área da cultura material escolar, qual seja, um simples objeto pode carregar reminiscências de contextos bem mais amplos, embutidos em sua pequena dimensão material: a sala de aula — e não só —: a própria escola e o ambiente sócio-educacional onde se realizaram aquelas experiências pedagógicas que se utilizaram daquele particular objeto para sua realização.

É esta a síntese da importância de um indicador como o *efeito madeleine*: Certas reminiscências importantes estão guardadas em um detalhe, em uma ínfima e às vezes desprezada fração de um momento em nossa vida. Um pedaço de bolo mergulhado no chá traz todo um cenário da infância, que se movimenta ainda muito vivo e presente na memória do personagem. Esta possibilidade de encontrar memórias representativas da história em pequenos objetos ou detalhes de cenas e situações que se repetiram inúmeras vezes e que, por isso mesmo, temos a tendência a menosprezar é que faz deste indicador um poderoso auxiliar nas investigações de cultura material escolar, por nos chamar a atenção para os pormenores, pois estes podem guardar totalidades desconhecidas.

Três dimensões analíticas

Os quatro indicadores ou marcos conceituais apresentados na sessão anterior, não precisam, necessariamente, estar todos presentes simultaneamente numa mesma análise, e nem mesmo aparecer ou emergir na apreciação que se estabelece no decorrer de uma pesquisa. São mais referências cognitivas de que o pesquisador deve se valer como meio de ação e não como objetos de busca que, ao serem encontrados (esses marcos conceituais), resultariam no término da pesquisa. Como se trata de indicadores, eles apontam direções investigativas e potencialidades hermenêuticas que podem ser encontradas (e também interpretadas) com maior ou menor facilidade no campo da cultura material escolar. Pois nem sempre há vestígios e pistas disponíveis, e, muitas vezes, nem com muito esforço, memórias brotam dos objetos encontrados. Há que se levar em conta, ainda, no percurso da investigação, a possibilidade de serem efetivamente estabelecidas afinidades e congruências entre os sujeitos históricos: do desejo do investigador de encontrar material para sua pesquisa à intenção do produtor do material, quase nunca exposta de outra forma que não a do próprio material produzido e encontrado naquele estado (inteiro, fragmentado, deteriorado, destruído). O risco a evitar é que a pesquisa não passe de uma intenção (mesmo que uma boa intenção) mais presumida na mente do pesquisador do que disposta na realidade.

A pesquisa torna-se significativa quando o investigador faz uma apropriação epistemológica autêntica das potencialidades hermenêuticas dos indicadores na concepção de sua análise e evita utilizar-se deles para a feitura de um quadro categórico no qual se amarram os achados como numa camisa de força conceitual. Assim, os indicadores fornecem pistas, mas cada interpretação é sempre singular e não padronizada. Um manual escolar retirado do acervo de determinado colecionador, com certeza vai trazer marcas (indícios, cartas roubadas) que são um convite ao estranhamento. É preciso olhar detalhadamente cada página, no esforço árduo e repetitivo, tal como o personagem de Proust sorvia cada pedaço de *madeleine* molhado no chá, até encontrar o sutil toque de sua singularidade.

Nem sempre essa seqüência de indicadores se apresenta com facilidade, e o que se mostra com mais clareza é o material, sem mais nem menos. Dessa forma, faz-se necessário inserir, no esforço hermenêutico, outros atributos metodológicos; podemos reuni-los em três.

À proposta dos marcos conceituais, agrega-se uma outra concepção, qual seja, que as pesquisas sobre cultura material escolar pautam-se em três dimensões analíticas: a *materialidade*, a *tecnologia* e a *intencionalidade* constituintes dessa cultura material.

A materialidade diz respeito à sua constituição enquanto suporte que ocupa determinado espaço em determinado tempo, contribuindo para contextualizar as

práticas em seus continentes materiais: dos manuais escolares aos cadernos, passando pelas imagens de quadros, gravuras e cartazes instrutivos expostos nas paredes, assim como outros objetos que compõem o cenário da sala de aula e seu entorno. Este é composto pelos espaços específicos dentro da escola – mesmo que fora da sala de aula – para o exercício do ensino e da aprendizagem; espaços estes sempre repletos dos mais diversos materiais, muitas vezes até negligenciados em sua importância histórica³. Assim, se aqui os materiais ocupam o espaço central, deve-se entender a materialidade como uma dimensão, isto é, como uma extensão na qual se apontam direções e sentidos, e não simplesmente confundir a materialidade com seus objetos e reduzi-la à análise da configuração gráfica do livro ou do caderno, como formato da capa, quantidade de páginas, tipo de impressão. Não que essa configuração seja irrelevante, mas, por si só, medir e descrever um objeto não oferecem mais indícios do que o alcance desse procedimento pode auferir: uma limitada lista de produtos e de seus dispositivos técnicos.

A referência que mais nos salta à vista é saber que tratamos de materiais — livros, cadernos, em suma, objetos físicos — de natureza ontológica as mais diversas. Pois não constituem material apenas o livro, o caderno e congêneres. O próprio professor não pode ser considerado, do ponto de vista conceitual, como um objeto para os alunos? Ele é, antes de qualquer outra coisa, percebido como um objeto através de sua corporeidade, que vai da apreensão da aparência física do rosto, dos gestos e também das roupas com que se veste — tudo inserido no contexto da sala de aula e acrescido do valor social de seu desempenho do papel docente. Se esta é uma dimensão facilmente objetivada, o que dizer então da voz do professor? O som não é, também, um objeto físico? Invisível, sim, mas perfeitamente audível? E como esse objeto é importante nas práticas escolares! O tempo das aulas não é marcado pela condução oral do professor? Não é ele quem está sempre falando? E, por outro lado, a sala de aula não é, também, um lugar preenchido ininterruptamente por muitos sons permitidos, quando o professor autoriza o aluno a se manifestar, assim como por sons proibidos, quando o professor exige o silêncio?

Levando em consideração as dificuldades de se tentar categorizar o que é um material, podemos dizer que os materiais só adquirem uma existência, enquanto tais, porque estão diretamente ligados à produção de determinado conhecimento escolar e por isso são percebidos no campo de representações e imagens dos alunos, o que nos leva às considerações bergsonianas quanto ao conceito de matéria⁴.

3. Um exemplo são os banheiros das escolas, subdimensionados, quando não inexistentes nas pesquisas sobre a escolaridade.

4. No *Dicionário de obras filosóficas*, Huisman cita Bergson: "A matéria não é uma entidade misteriosa, situada no 'além' de nossas representações, produzindo-as, mas uma imagem (Huisman, 2000: 358). Assim, a matéria é uma imagem que territorializa o espaço da memória.

A segunda dimensão, a da tecnologia, está ligada aos conhecimentos, habilidades e procedimentos envolvidos na aplicação e utilização dos materiais e permite análises de amplitudes diversas, a começar por uma de natureza didático-pedagógica. São duas vertentes interdependentes, pois, ao proporem suas indagações iniciais, acabam, também, por se complementarem:

Como e por que se escolhem e se combinam os materiais?

De que forma esses materiais interferem na produção de práticas e de fazeres analisados em duas durações (a do cotidiano escolar e ao longo dos anos das séries escolares)?

Há uma conhecida discussão sobre a natureza do conhecimento escolar:

Muitos autores têm se debruçado sobre as questões dos domínios do conhecimento no contexto escolar. Grande parte das discussões se volta para as relações entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Nessas discussões as preocupações principais são caracterizar os diferentes tipos de conhecimento aceitos na sociedade e verificar se há continuidade entre o conhecimento cotidiano e o científico avaliando o papel do conhecimento escolar nessa transição (ABREU JR.; VERCELLI, 2002, p.1).

Essa discussão recebe uma variada gama de proposições sobre a denominação e o alcance do conhecimento trabalhado na escola. Há os que designam como “proposicional” o conhecimento abordado na escola e “procedural” o que pode ser abstraído do conteúdo dos manuais escolares (DELBOS; JORION, 1984). Outra vertente é a da transposição didática: A escola produz um conhecimento que se desprende de sua origem em outro ambiente acadêmico e, ao passar por um processo de naturalização, ganha autonomia dentro do ambiente escolar (CHEVALLARD, 1991, p.17).

Toda esta importante discussão resulta em uma grande dificuldade de se estabelecer a dimensão epistemológica do conhecimento dentro da escola. Dessa forma, podemos encontrar um modo mais adequado de proceder, se entendermos que o conhecimento na escola não é produzido com uma autonomia que possa qualificá-lo como fruto de uma dimensão epistemológica, posto que ele é somente transmitido em sala de aula. Se esse conhecimento é o resultado de uma aplicação de algo já conhecido, em nada diminui sua importância, mas facilita a análise e o alcance que se almejam nas investigações das práticas escolares, qual seja o de entendê-lo nos domínios da *techné*, ao invés de, pretensamente, aprofundar os estudos no campo da *episteme*. Afinal, esse é o conhecimento que se acha nos materiais e aqui vale restringi-los aos manuais e cadernos para efeito de exemplificação. Ninguém pode ser tão otimista quanto ao papel revolucionário da

educação na sociedade, a ponto de acreditar que conhecimentos inovadores e transformadores tenham origem nos bancos escolares.

O modelo de uma instituição educacional como a *Academia* de Platão, produtora de um pensamento autônomo e erudito que vai se disseminar dos ambientes cultos às demais esferas da sociedade, está muito mais no campo das mitologias ou no máximo no mundo das idéias platônicas, e dificilmente pode ser encontrado nos planos e projetos educacionais. O conhecimento escolar é, em princípio, conservador, pois a expectativa mais evidente da sociedade é de que a escola transmita seus valores (incluindo os conhecimentos produzidos e adotados como bem comum na sociedade) para as novas gerações, e a escola tem demonstrado, num período de longa duração, que procura cumprir eficazmente essa expectativa social. Assim, livros e cadernos escolares reproduzem com muita fidelidade esta identidade tecnológica, qual seja, a de transmitir um conhecimento produzido especificamente para as restritas dimensões a que foi destinado.

Finalmente, a terceira dimensão analítica, a intencionalidade. Aqui se busca o sentido, a orientação, a especificidade; enfim, a significação do contexto analisado, indagando: Em que âmbito, com qual amplitude e repercussão se inserem as práticas escolares no contexto histórico e social? Destarte, na dimensão da intencionalidade se investigam as condições sociais e históricas que produzem o esteio da evolução da cultura material escolar. Este terceiro atributo se justifica pela necessidade de alargamento dos horizontes. Se, por um lado, nos interessa o que está imediatamente à nossa frente, por outro lado não podemos correr o risco de uma análise tautológica em que os materiais se explicam por seu conhecimento produzido, que se explica pelos materiais. Cairíamos num círculo vicioso e numa redundância sem saída. De fato, os materiais e seu uso na escolarização são a prioridade, mas eles têm que estar compreendidos em seu contexto, tanto espacial quanto histórico. Não há materiais soltos, sem gêneses e, conseqüentemente, sem valor social e político.

Por se tratar de três dimensões unidas pelo contexto, é importante destacar dois componentes fundamentais deste conceito. O primeiro deles é sua raiz etimológica: contexto é o que está tecido junto, inseparável. Portanto, só por necessidade de explicitação de sua lógica pode a metodologia pretendida apresentar-se em três dimensões analíticas separadas, quando, em sua realização, estas se apresentam juntas, como unidade dinâmica. O segundo componente é o histórico. O contexto não vem pronto, dado. Ele é sempre história de uma construção social.

Duas atitudes epistemológicas

Ainda dentro deste mesmo campo de discussão, é preciso destacar que esta proposta de análise tem também como perspectiva utilizar-se de duas atitudes

epistemológicas que guiam as três dimensões analíticas anteriores: uma é a *compreensão* da presença de determinada constituição da cultura material escolar e a outra é a *interpretação* dessa constituição. A compreensão se alcança, também, por sua explicação etimológica: *com* - junção no tempo e no espaço e *prehendere* - tomar, agarrar. Ou seja: para se chegar à compreensão de algo, é preciso capturar sua movimentação ao longo do tempo e do espaço. Em seguida, faz-se necessária a interpretação, que também etimologicamente significa estar junto a e entre as diversas facetas de sua realidade. Destarte, como foi visto logo no início, a proposta metodológica aqui indicada só é possível a partir de uma investigação multidimensional, isto é, analisando conjuntamente seus diversos aspectos: pedagógico, histórico, antropológico e social. Enfim, trata-se de uma rede de interesses e de ações que mais uma vez confirmam a natureza contextualizada de estudos e pesquisas, pois são dimensões que estão tecidas juntas.

E mais: ao se inserir no mundo das práticas escolares, isto é, na realidade cotidiana das instituições educativas, há que se ter em conta que todos nós, de alguma forma, fazemos ou fizemos parte dessa forma de vida social. Se a objetividade é um sinal de advertência que deve estar presente nas ações e reflexões do pesquisador, este precisa estar bem ciente de que, para compreender e interpretar, é necessário estar do lado de dentro da realidade investigada, isto é, estar envolvido nela. Talvez sejam oportunas as palavras de Michel Maffesoli sobre uma razão sensível e uma concepção orgânica das coisas:

Não se poderia melhor exprimir o interesse intelectual que convém conceder à descrição das coisas, à elaboração de uma teoria erótica que sabe dizer "sim" à existência, sob todas as suas formas, desde as mais luminosas às mais obscuras, das mais conformistas às mais anômicas. Pensamento afirmativo, relativista, que reconhece no mundo dos fenômenos o único que é possível, bem ou mal, ir vivendo, seja para o melhor seja para o pior (MAFFESOLI, 1998, p.117).

Longe de se propor uma atitude conformista, que acata todo e qualquer pensamento, trata-se de aceitar a relatividade e a transitoriedade das interpretações. É papel da história conhecer a realidade tal como é e não supor como deveria ser, para então compreendê-la e interpretá-la. Nessa mesma direção, segue o pensamento de Maria Cecília de Souza, em seu livro *A escola e a memória*, quando aborda a violência implícita na cultura escolar da "escola tradicional"⁵ e sugere que

5. Escola tradicional é um conceito que temos de empregar com muito cuidado, pois há uma associação direta de tradicional com o que há de mais conservador e convencional e, muitas vezes, esse emprego não só é inadequado, como anacrônico, pois pode ser apenas uma constatação deslocada no tempo.

se suspenda, mesmo que provisoriamente, a condenação fácil, pois que imediata, da imagem negativa dessa escola, para que se compreenda sua permanência no imaginário popular como uma referência e como mito do que é a boa escola:

Em vez de refutar de chofre o mito da escola tradicional, é preciso acolhê-lo e levá-lo em consideração. Há algo que resiste, apesar das críticas, e que torna necessário examinar não apenas na investigação desse imaginário, mas no retorno à própria memória, ou à falta de memória, onde esse imaginário se aninha (SOUZA, 2000, p.37-38).

Enfim, compreender e interpretar sugerem uma mudança de atitude no já consagrado distanciamento crítico, encarado como resíduo de uma postura científica, ou pretensamente científica, mas, de qualquer forma, inábil para lidar com a complexidade das situações em que se vê envolvido o pesquisador em história da educação.

Conclusão

Foi com a intenção de apontar uma metodologia para pesquisas em cultura material escolar que se delineou um campo de trabalho complexo e interdisciplinar, envolvendo quatro marcos (ou indicadores) conceituais (o paradigma indiciário, a carta roubada, o estranhamento e o efeito *madeleine*), referenciados em três dimensões analíticas (a materialidade, a tecnologia e a intencionalidade), separadas só na explicitação conceitual, mas unidas na realização das ações investigativas, orientadas, ainda, por duas atitudes epistemológicas por parte dos pesquisadores (a compreensão e a interpretação).

Apesar de indicar procedimentos enumerados e detalhados em sua intenção, estes apontamentos não pretendem excluir do campo investigativo da cultura material escolar outras formas de delineamento de pesquisas afins à história da educação e muito menos restringir as opções metodológicas fartamente estudadas na historiografia e nas áreas disciplinares que compartilham o mesmo interesse pela educação e pela escolaridade. Buscou-se, apenas, estabelecer uma cartografia, em que o desenho esboçado visa ocupar este ainda deveras “desterritorializado” campo da cultura material escolar, de forma a trazer referências significativas para outros estudos e pesquisas.

Referências bibliográficas

ABREU JR., Laerthe de Moraes; VERCELLI, Ana Paula. O professor, o aluno e o material escolar: cenas de sala de aula de História no Ensino Médio. *Educação*: manifestos, lutas e utopias. 25ª Reunião Anual ANPED. Caxambu, MG, 29/9 a 2/10 de 2002.

- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*: Ensaio sobre a relação entre o corpo e o espírito. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique* (Du savoir savant au savoir enseigné). Paris: La pensée sauvage Editions, 1991.
- DELBOS, Geneviève, JORION, Paul. *La transmission des savoirs*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1984.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *Da micro-história à história das idéias*. São Paulo: Cortez/USF-IFAN, 1999.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose*: Um novo paradigma estético. Rio: Ed. 34, 1992.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira*: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HUISMAN, Denis. *Dicionário de obras filosóficas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação*. Campinas: Autores Associados, n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MINK, Janis. *Marcel Duchamp*: A arte como contra-arte. Lisboa: Taschen, 1996.
- PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material escolar. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PINTADO, Antonio Molero. Em torno a la cultura escolar como objeto histórico. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa*: Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- POE, Edgar Alan. *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1956.
- SOUZA, Cleonice Aparecida de; BERNARDI, Orlando; BUENO, Maria de Fátima Guimarães. O acervo da biblioteca de obras raras (CDAPH-USF). *Boletim CDAPH*, Bragança Paulista, v.3, n.1, p.52-62, jan.-jun. 2002.
- SOUZA, Maria Cecília Cortes Christiano de. *Escola e memória*. Bragança Paulista: IFNA-CDAPH. EDUSF, 2000.
- VIÑAO, Antonio. Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa*: Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

Recebido em 06 de novembro de 2004 e aprovado em 01 de dezembro de 2004.