

ENSAIOS DE HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO: escolas primárias e professores na Corte imperial

ALESSANDRA FROTA M. DE SCHUELER^{*}

Quantas escolas públicas primárias existiam na Corte imperial, na segunda metade do século XIX? Como e onde estavam localizadas no espaço da cidade do Rio de Janeiro? Qual a relação do estabelecimento das escolas com as possibilidades de existência, e de criação, de uma demanda por escolarização, tendo em vista a densidade e a composição populacional das freguesias urbanas e suburbanas? Como funcionavam as diferentes escolas no exercício de suas funções cotidianas, quais os horários, as regras disciplinares, os métodos pedagógicos, as hierarquias e as tarefas de alunos e mestres? Quais eram os objetivos do ensino primário, as matérias ensinadas, os livros e compêndios mais utilizados pelos professores? Quais os problemas enfrentados no dia-a-dia das atividades e das práticas escolares?

Quem eram os professores primários, no decorrer do século XIX? Como eram formados e recrutados, e quais as transformações que vivenciaram em suas experiências e práticas docentes na cidade? Em que condições materiais (salários, moradias, casas escolares, objetos didáticos, etc.) exerciam o seu ofício? Que experiências e vivências podem nos representar, através da interpretação indiciária de seus registros? De que formas alguns professores e professoras criaram espaços de participação política e abriram possibilidades de diálogo (entre os próprios docentes e entre estes, as autoridades da instrução pública da cidade e a sociedade) sobre as diversas questões pedagógicas e sociais?

Todas essas questões estão presentes neste trabalho de pesquisa e continuarão, na verdade, a inquietar esta pesquisadora, posto que muitas, com certeza, ficaram sem respostas, e outras ainda talvez permaneçam condenadas à miserabilidade do conhecimento

^{*} Faculdade de Educação – UERJ

humano, ao silêncio e à morte imposta pelas distâncias culturais e temporais entre o historiador e seus objetos, seja pelas ausências e lacunas dos registros e documentos, seja por sua desordem e dispersão. No entanto, quando as questões são formuladas e construídas, no tenso e dialético diálogo entre o passado e o presente (e entre *pesquisador e objeto, teoria e empiria, discursos e experiências vividas*), é preciso não esmorecer, seguir as pistas e os indícios inscritos – as provas e as possibilidades, como diria Ginzburg – no material empírico, em busca não de reconstituições do vivido, mas de reconstruções históricas verossímeis (GINZBURG, 2001).

Os estudos sobre a história da educação escolarizada, pública ou particular, e suas práticas pedagógicas, na Corte e no Distrito Federal, e também em algumas Províncias ou Estados da federação, felizmente têm avançado muito nos últimos anos (BASTOS; FARIA FILHO, 1999; VIDAL, 1998; SOUZA, 1998). Esses estudos têm contribuído, desde a década de 1990, para, entre outros itens, dessacralizar antigos mitos historiográficos, entre os quais os que buscaram interpretar as políticas e legislações estatais, seus embates, seus pressupostos e suas realizações, muitas vezes como não-realizações, ou descompassos do liberalismo tupiniquim, ou, ainda, “transplantações exóticas” e cópias malsucedidas de políticas educacionais estrangeiras.

As pesquisas sobre a cidade do Rio de Janeiro, especificamente sobre a sua história educacional, em seus processos formais e informais, têm avançado nos últimos anos, a partir do interesse e do trabalho perspicaz de pesquisadores, os quais vêm se empenhando em vasculhar arquivos, redescobrir novos documentos, reler, com novos olhos e abordagens teórico-metodológicas, os antigos objetos (NUNES, 1992, p. 51), utilizando as fontes tradicionais ou “inventando” novas formas de reconstituir, com brilho arqueológico e faro de detetives, os indícios das escolas, dos mestres (SILVA, 1999; CARDOSO, 2003), dos paradigmas pedagógicos (GONDRA, 2000) e dos alunos de outros tempos (VILLELA, 2002; SCHUELER, 2002; NUNES, 1993), em outros espaços das cidades, de outros lugares.

Seguindo os rastros dessas pesquisas (e ainda de muitas outras), buscando indícios e vestígios no emaranhado desconexo de fontes, documentos e informações pesquisadas e selecionadas, persegui a tarefa de investigar os processos de constituição das escolas públicas primárias, no contexto histórico e espacial da cidade do Rio de Janeiro, especialmente entre os anos de 1870 e 1890 (SCHUELER, 2002). Todavia, para iniciar esta viagem (interminável) por entre escolas primárias e professores, foi preciso explicitar algumas escolhas teórico-metodológicas e instrumentos a partir dos quais a documentação foi

selecionada, recortada e analisada, no movimento de idas e vindas entre referenciais teóricos, o material empírico e a construção da narrativa historiográfica – entre texto/contexto/texto –, no trabalho que reputo simultaneamente *artesanal* e *experimental* do historiador (REVEL, 1998).

No processo de produção da escrita histórica, o historiador opera construindo significações a partir da experiência de outrem, dos discursos, dos textos, das representações e, enfim, das práticas de outrem. Produz, como diria Gladys Ribeiro, uma *leitura possível* de acordo com as suas condições históricas, com a sua própria experiência, individual e social. Nesse sentido, o historiador não busca uma identidade com o real, que existe apenas como construção (RIBEIRO, 1992). Muito menos visa, com o seu esforço interpretativo de densas e dispersas fontes primárias e secundárias, a reproduzi-lo como uma pintura realista. As interpretações e as significações são sempre plurais, de forma que serão sempre plurais também as *realidades* e as *verdades* possíveis.

Assim, a pesquisa, ao tratar do processo de constituição da escola pública primária na cidade do Rio de Janeiro a partir das décadas finais do século XIX, trouxe em si mesma as marcas e as referências instituídas e inscritas pela sua própria autora, na medida em que, sem dúvida, há em todo o processo de pesquisa – desde a escolha do objeto, à produção e à análise interpretativa dos dados construídos – a presença de sua experiência, de sua formação escolar e acadêmica, de sua história de vida, de sua trajetória individual e social. Enfocar a experiência individual do historiador é importante porque também nesse trabalho houve uma busca incessante pela ação humana, pelas experiências e pelas histórias das escolas primárias, sob a perspectiva daqueles sujeitos, homens e mulheres, que as construíram, as representaram e as experimentaram como partes integrantes de suas vidas, no momento em que exerceram escolhas, trilhando determinados caminhos profissionais: os mestres-escolas, aqueles indivíduos que constituíram e transformaram a profissão docente, no complexo processo de constituição de um sistema escolar na Corte, a partir, sobretudo, da reforma educacional dirigida pela política conservadora – *o Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 1854*.

A importância de pesquisas enfocando as experiências individuais de professores e professoras primárias não se explicita pela reificação de uma concepção de indivíduo fragmentado, racional, onipotente e destacado da totalidade social. Ao contrário, fundamenta-se – como defendem os historiadores sociais e também os adeptos da micro-história – na convicção de que as vidas minúsculas participam da

história, que os sujeitos históricos agem e interagem frente às estruturas normativas que lhes são preexistentes. Isso significa adotar uma postura teórica e metodológica que visa a complexificar as relações sociais, na medida em que se busca trabalhar nos pontos de tensão, no que as ciências sociais costumam identificar como as relações entre *agency* e *conditioning*, entre indivíduo e sociedade. Em outro sentido, trazer à tona indivíduos, apreendendo-os nos seus movimentos, através dos registros, dos rastros inscritos pela sua atuação em diversos contextos sociais, não indica uma linha interpretativa de construção de oposições binárias (alto/baixo, macro/micro, indivíduo/sociedade), mas uma opção por realizar a leitura dos fenômenos relacionais de crescimento do Estado, por intermédio das estratégias individuais, das trajetórias biográficas de indivíduos, de famílias ou de grupos (REVEL, 1998, p. 12).

A constituição da docência, e de quaisquer grupos profissionais – assim como a constituição das escolas oficiais no século XIX brasileiro – não pode ser considerada, por si só, uma evidência, um dado, uma realidade natural, ou um produto direto da ação massiva do Estado, como fizeram as clássicas abordagens da história social, que privilegiavam as “entidades” (as classes, os grupos, as cidades). Como se os indivíduos em inter-relação não estivessem, a todo o tempo, construindo, desconstruindo e reconstruindo identidades e grupos sociais, tensionando-os, com suas trajetórias e experiências, sempre diversas. A perspectiva da microanálise (ou da micro-história) contribuiu para redefinir caminhos e transformar antigas posturas metodológicas no campo da história social.

Desde o estudo de Ginzburg sobre o moleiro Menochio, as trajetórias individuais vêm sendo compreendidas na sua interseção com a totalidade social – “da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação” –, posto que a cultura e a sociedade oferecem aos indivíduos possibilidades latentes, através das quais se operam as tensões entre a *conditioning* e a ação humana, ou a “liberdade condicionada” de cada um (GINZBURG, 1998, p. 27).

A consideração das trajetórias individuais e coletivas aponta para a construção permanente das identidades profissionais, dos grupos e das instituições, os quais são objeto de constante trabalho de elaboração, de redefinição, de conflitos e negociações provisórias. Tratou-se, então, de desnaturalizar os mecanismos de agregação e associação, insistindo nas relações que os tornam possíveis, recuperando as mediações entre indivíduos e sociedade. Ou seja, procurou-se reconstituir os espaços de possibilidades, as incertezas, as indeterminações e as escolhas em função dos recursos próprios à

disposição dos indivíduos ou dos grupos, em contextos sociais específicos. O que, sem dúvida, trouxe, em definitivo, a noção de *experiência* como eixo para o trabalho.

As redefinições no campo conceitual e metodológico da história social viabilizadas por determinadas linhas de interpretação no interior do campo que, apesar de diverso, é conhecido como o da “micro-história” (ou da microanálise social, como quer Revel), não se furtaram de reconhecer a influência dos estudos de história social realizados pelo grupo de historiadores marxistas britânicos, e, principalmente, os de Edward P. Thompson – que, já nos anos 1960, situando-se no campo teórico do materialismo histórico, manifestava-se contundentemente pela necessidade de se valorizar a noção de experiência, como antídoto para os estruturalismos, os funcionalismos e os economicismos de perspectivas teóricas e políticas à direita ou à esquerda então hegemônicas no vasto campo intelectual das ciências humanas e sociais. Contra o estruturalismo de Althusser, por exemplo, e a crença no poder totalitário do Estado no condicionamento asfixiante das experiências individuais, argumentou Thompson:

(...) um historiador de tradição marxista tem o direito de lembrar a um filósofo marxista que os historiadores também se ocupam, em sua prática cotidiana, da formação da consciência social e de suas tensões. Nossa observação raramente é singular (...) Nossa preocupação mais comumente é com múltiplas evidências, cuja inter-relação é, inclusive, objeto de nossa investigação. (...) Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à *experiência* – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (1981, p. 14-15).

Argumentando que os conceitos e os instrumentos teóricos e metodológicos do marxismo não deveriam ser jamais utilizados como “camisas-de-força”, E. P. Thompson defendeu que os historiadores precisavam escapar do imobilismo das estruturas, a partir da inserção dos sujeitos na história, considerados em todos os aspectos da vida social e cultural. Para tanto, era necessário recuperar o termo ausente no “planetário marxista”: a experiência. Através da experiência os sujeitos, individuais e coletivos, são contextualizados e compreendidos dentro de seu campo de possibilidades sociais e culturais. Isso porque o peso das estruturas sociais não pode suprimir os indivíduos, pois as maneiras pelas quais os homens e as mulheres manipulam a sua própria experiência desafiam qualquer previsão e fogem às estreitas

definições de determinação.

A experiência não é apenas expressa em termos da posição de um indivíduo em relação ao modo de produção, ela é também expressa nos valores morais, nos sentimentos, nas normas sociais, nas obrigações familiares, na cultura. Partindo dessa perspectiva, é possível entender como toda a luta entre as classes existentes numa sociedade – compreendendo classe como uma construção histórica e social, portanto, relacional, fluida e mutável – é também uma luta acerca de valores simbólicos, morais, educacionais e, enfim, culturais. Desse modo, o historiador britânico demonstrou como os homens e as mulheres retornam como sujeitos dentro do termo experiência, não como sujeitos livres, autônomos, mas como pessoas que experimentam as situações e as relações sociais e produtivas determinadas como necessidades, e os interesses como antagonismos, e, em seguida, tratam essa experiência em sua consciência e em sua cultura das mais complexas maneiras, agindo sobre sua situação determinada, nem sempre através das (ou conforme as) normas e/ou estruturas de classe (THOMPSON, 1989, p. 9-14).

É bem verdade que, para dar conta das complexidades existentes nas práticas cotidianas nas escolas e, principalmente, nas múltiplas relações entre os agentes históricos envolvidos nos processos de ensino – especialmente os professores e as professoras, os homens e as mulheres – é necessário primeiramente “livrar” o termo experiência de uma de suas críticas centrais, precisamente aquela apontada pelo pós-estruturalismo e enfatizada por Joan Scott, segundo a qual não seria legítimo considerar a experiência empírica como modalidade explicativa para a história social, sem considerar as diferenças existentes entre diversas experiências em determinado momento e contexto histórico. Preocupada em combater a universalidade do conceito de *sujeito* presente nas abordagens tradicionais sobre a história das mulheres ocidentais – e, conseqüentemente a pobreza das categorias igualmente universalizantes e supostamente opostas de homem e mulher –, desconstruindo seus pressupostos e resgatando os aspectos relacionais entre estas, Joan Scott questionou os historiadores sociais sobre a possibilidade da existência de uma “experiência comum” entre mulheres, capaz de transcender crivos fundamentais da própria história social, quais sejam, as questões de *classe*, de *etnia* e, por que não, de *gênero* (SCOTT, 1992, p. 93).

A crítica da historiadora pôs em xeque a noção de *sujeito universal* e teve o mérito de afirmar o caráter cultural e histórico das construções e representações sociais, em constante mutação e reformulação, acerca dos papéis e das diferenças entre homens e

mulheres, então erguidas sobre critérios fisiológicos e sexuais. Contudo, ao optar pelo caminho da desconstrução lingüística e discursiva, Joan Scott descartou o que efetivamente constitui a espinha dorsal da história social: o resgate da ação dos sujeitos históricos, não enquanto universais ou como seres aprisionados por uma experiência histórica única, mas, muito pelo contrário, como indivíduos responsáveis pela construção de sua própria inserção social, os quais não apenas respondem às estruturas colocadas frente à sua realidade, mas a reelaboram e reconstróem, na medida em que tecem e experimentam complexas e múltiplas relações sociais concretas.

A noção de experiência, tal qual propôs E. P. Thompson, portanto, continua sendo fundamental para a história social, pois redimensiona a atuação dos sujeitos históricos, inseridos em situações, realidades culturais múltiplas, experimentando diversas relações sociais e partilhando diferentes representações sobre si mesmos e o mundo em que vivem e que efetivamente *fazem* – na não muito feliz tradução do *making of* proposto pelo historiador britânico. A despeito do que afirmam os críticos, considerar a experiência é trabalhar com a perspectiva das diferenças, a partir de múltiplos referências caros à história social, como os de classe, é claro, sem que com isso se descartem as importantes clivagens e diferenças culturais de gênero, raça, etnia, faixas etárias, grupos profissionais, religiosidade, identidade, entre outras.

Considero importante reconhecer as relações entre esta vertente da história social, tal qual foi produzida pelos historiadores britânicos desde os anos 1960, e os avanços das pesquisas em direção a novos problemas, objetos e temáticas no vasto campo que incluía as culturas populares, os conflitos e as contradições inerentes aos mecanismos de dominação e produção da hegemonia (não apenas econômica, bem entendido) em diversos espaços e tempos sociais. A “história vista de baixo”, como a denominou Jim Sharpe (apud BURKE, 1992, p. 58), contribuiu para inserir nas preocupações da historiografia as experiências, as culturas e as vivências de crianças, homens e mulheres comuns, deslocando o enfoque das estruturas sociais, econômicas e/ou políticas para as complexas relações entre os indivíduos e os diferentes grupos sociais, admitindo que as lutas de classe não se reduzem às determinações simplistas de um economicismo vulgar, mas constituíam lutas e conflitos simbólicos em termos de valores, idéias e diversas tradições culturais. Mais do que isso, o avanço da história social em direção aos estudos sobre as culturas populares (incluindo temáticas como tradições e festas populares, movimento operário, família, criança, religião, educação, religiosidade, cultura material, etc.) contribuiu para diluir as fronteiras entre a história social e a então denominada “história

das mentalidades”, em parte destituindo a idéia de que as mentalidades e as dimensões culturais da existência social integrassem um “terceiro nível”, o nível mental, dissociado e completamente autônomo das relações materiais de existência e das tradições históricas e experiências sociais dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais (HUNT, 1992; HOBBSAWM, 2000).

Trazendo estas reflexões para o campo da história da educação, acredito que as fronteiras entre os diversos campos da história, e entre estes e a história da educação, precisam se tornar cada vez mais fluidas e, portanto, relativizadas, questionadas e redimensionadas, como, aliás, propôs Viñao Frago (1995), ao fazer uma análise sobre as contribuições da chamada história cultural para a renovação dos estudos em história educacional. Com razão, e preocupado em minimizar as disputas inférteis provenientes das rotulações acadêmicas dos campos científicos de pesquisa, o autor advertiu que as fronteiras entre história cultural, história econômica, história política, história social etc. são imprecisas e mutáveis, expressando muito mais as fragmentadoras etiquetas acadêmicas. O alerta de Viñao Frago é importante principalmente porque, desde o início da década de 1990, os historiadores da educação brasileira têm buscado revalorizar os arquivos e a pesquisa empírica, se aproximando, principalmente, de determinadas vertentes no interior dos campos da história (e dos autores Robert Darnton, Roger Chartier e Carlo Ginzburg) e da antropologia culturais. Tal movimento fez emergir uma quantidade expressiva de pesquisadores e estudos em busca de novas fontes e novas ferramentas interpretativas para explicar os processos de construção e de transformação da *forma escolar* no Brasil, as continuidades e rupturas na(s) *cultura(s) escolar(es)*, processos engendrados pelos sujeitos históricos – professores, homens e mulheres, e alunos –, em espaços e tempos plurais (FARIA FILHO, 2000).

De acordo com Warde, a ampliação das fontes pesquisadas, além da renovação em métodos e teorias no campo da história da educação, tem redirecionado o interesse dos historiadores para novos objetos, temas e problemas de pesquisa, ao mesmo tempo em que se processa um recuo da história social em favor das perspectivas da história cultural. Segundo essa autora, o sucesso da história cultural entre os historiadores da educação, na atualidade, pode ser explicado por diversos fatores, entre os quais: 1) a cultura seria um “bom lugar”, indiscutivelmente seguro do ponto de vista teórico-metodológico, para inscrever os objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais; 2) a história cultural teria sido uma espécie de “antídoto” às perspectivas estruturalistas de um marxismo (ou seria de vários *ismos?*), hegemônicos na historiografia brasileira nas décadas de 1970

e 1980, que engessaria práticas, sujeitos e instituições no interior de estruturas amarradas pelos determinismos das estruturas econômicas ou “aparelhos” do Estado; 3) as novas tendências da história cultural abririam espaço para que os interesses dos historiadores circulassem à vontade por entre inúmeros objetos, na medida em que, em última instância, qualquer que seja a natureza das fontes pesquisadas, os objetos acabariam por ser reduzidos a “uma representação do real, que poucos terão coragem de se perguntar se ele existe objetivamente” (WARDE, 1998, p. 96-117).

Ainda que a crítica de Warde possa ser considerada radical, porque torna homogêneos pesquisadores e perspectivas teóricas que são heterogêneas, múltiplas e diferenciadas no interior do que se poderia denominar (impropriamente) de uma nova história cultural da educação, é preciso reconhecer que ela aponta para as tensões epistemológicas que permanecem no campo das ciências sociais e de toda pesquisa histórica – as tensões entre as possibilidades do conhecimento histórico, nas complexas relações entre *sujeito/objeto*, *passado/presente*, entre *verdade* e *verossimilhança*, entre *realidades* e *representações*, entre discursos e práticas, e os limites ambíguos entre a construção de uma narrativa histórica e da narrativa ficcional.

A sua crítica é interessante porque chama a atenção dos historiadores da educação para a vigilância necessária e constante, não apenas no trabalho de crítica das fontes documentais, mas, sobretudo, na operação de construção de uma interpretação dos seus objetos, a partir do uso dos referenciais teóricos da chamada história cultural, e principalmente, no uso de noções como a de representação. Pois, se utilizada no seu limite, se levada ao extremo, a noção de representação pode ser confundida com a idéia de que “o mundo é um texto”, e toda narrativa histórica não passa de uma construção subjetiva (realizada tanto pelo *sujeito que pesquisa*, quanto *pelos sujeitos que produziram os textos*, os registros pesquisados). Note-se que, embora concorde com a crítica de Warde, não estou segura de que este seja o caso dos novos estudos de história da educação brasileira, produzidos ao longo dos anos 1990.

Nestes novos estudos – ao menos no que se refere à história da educação do século XIX e início do XX – os referenciais teóricos da história cultural, e os conceitos de representações e apropriações, têm sido utilizados no sentido que propõe um dos seus principais autores, Roger Chartier. Para esse autor, trabalhar com a idéia de representações (articuladas às de práticas e apropriações) não significa simplesmente, como o fizeram Hayden White e Dominique LaCapra, afirmar que a realidade histórica, e a historiografia, a escrita da história, possam ser

reduzidas a construções indistintas das ficcionais, como se o real não existisse e, de fato, o mundo fosse *apenas* um texto. Ao contrário, segundo Chartier,

A história cultural (...) tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros (...). Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competição cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. (...) Ocupar-se dos conflitos de classificações ou delimitações não é, portanto, afastar-se do social (...) – muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17 – grifos meus).

Portanto, para Chartier, as representações culturais produzidas por indivíduos e grupos posicionados são produtoras de realidades sociais, na medida em que constituem estratégias, discursos e práticas sociais, em meio às lutas de poder e dominação em uma sociedade. E, por isso mesmo, porque constituem práticas e apropriações, as representações não se afastam do social. Quais as fronteiras, então, entre a história cultural e a história social – e entre estas e a história da educação? –, as quais não se definiriam senão pelas tensões, constantes, inevitáveis, entre práticas e representações sociais, que, por sua vez, não constituem entidades, noções que possam ser polarizadas e/ou dissociadas umas das outras? Creio que o trabalho do historiador é realizado, inexoravelmente, em meio a essa tensão, e não pretendo renunciar a ela. Por essa razão, todo o cuidado é pouco para que não realizemos uma “reificação dos discursos”, deixando que as análises e

as narrativas se fecham em si mesmas. Na perspectiva da história social, as fontes (os textos, os discursos, as imagens, etc.) constituem representações e construções socialmente produzidas, e, portanto, devem ser sempre referidas aos contextos, aos processos sociais e culturais e às possíveis experiências dos atores, indivíduos ou grupos que as geraram (CERUTTI, apud REVEL, 1998, p. 177-178).

Assim, seguindo essas sugestões teórico-metodológicas, em busca não de verdades objetivas e das experiências dos indivíduos e grupos tal como eles as vivenciaram –, posto que não se trata de trabalhar na oposição entre o *verdadeiro* e o *falso*, mas sim na integração entre realidades e verossimilhanças (entre *provas* e *possibilidades*), entre práticas e representações em contextos históricos determinados, entendidos como um *campo de possibilidades* (GINZBURG, 1996) – é hora de explicitar alguns pressupostos, dos quais compartilho, que têm marcado a produção no âmbito da história social no Brasil, nas últimas décadas, a despeito da multiplicidade de perspectivas e referenciais teórico-metodológicos:

a) a história social é uma abordagem que prioriza a experiência humana e os processos de diferenciação e individuação dos comportamentos e identidades individuais e coletivas (CASTRO, 1998);

b) a história social enfatiza a diferença, mais do que a continuidade, buscando historiar os sujeitos em suas múltiplas práticas, linguagens e costumes, visando a desvendar as tensões nos processos de construção de diferentes significados. Portanto, rompe com quaisquer atributos de uniformidade, universalidade, homogeneidade, essencialidade ou identidade unívoca, na medida em que persegue as múltiplas temporalidades sociais, as identidades e as espacialidades permanentemente construídas (CUNHA, 2002);

c) a história social se interessa pelos sujeitos comuns, numa perspectiva que considera “os de baixo” (*from below*). Conforme a linha de pesquisa em história social da Unicamp, por exemplo, este interesse não se restringe a considerar a existência da classe, e a operar com o instrumental marxista, mas concretiza-se no “estudo das **relações**, que incluem as classes, mas também os gêneros, etnias e as múltiplas formas de identidade que transpassam os seus limites; sendo **relações** compreendem também ‘os de cima’, além de buscar as diferenças entre os atores de todas as alturas”. Nesse sentido, é uma história do conflito, das diversas possibilidades, práticas ou semânticas (CUNHA, 2002).

d) a história social, seguindo as propostas de Thompson, evita pensar conceitos como **cultura** e **tradição** em termos de totalidade, para lançar

um olhar mais detido aos seus elementos, rituais, significados, atributos, processos de hegemonia e formas de *invenção*, de transmissão, de apropriação e de trocas culturais (não raras vezes, desiguais), compreendendo o processo de intercomunicação social como diálogo e conflito, em meio a um repertório que pode ser comum. Importa, então, a multiplicidade de significados circulando como objeto de disputa e tensões, de apropriações diversas e de ressignificações e a pluralidade de sentidos simultâneos (THOMPSON, 1999).

e) a história social marca um campo de divergência em relação a uma concepção escorada em pressupostos epistemológicos que questionam a própria possibilidade cognitiva da história (como, por exemplo, a teoria literária ou o movimento teórico conhecido como *linguistic turn*). Como ressaltou Faria Filho em relação aos trabalhos de Thompson, a história social se desdobra, por um lado, numa exigência ética de comprometimento do historiador com seu tempo e, por outro, na necessidade de um rigor teórico-metodológico que leva constantemente da teoria à empiria e ao debate historiográfico (FARIA FILHO, 2005, p. 239-256).

O instrumental teórico elaborado no âmbito da história social, na sua interface com os problemas levantados pela chamada história cultural, a despeito da diversidade de perspectivas e da fragmentação inerente a ambos os campos, constituiu os alicerces do trabalho de pesquisa sobre história da educação escolar na cidade do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX. No trabalho, compartilhei com Faria Filho a idéia de que a preocupação da história da educação tem sido, de uma parte, as várias dimensões e implicações da escolarização, compreendidas a partir de uma história cultural que quer lidar com as práticas e representações dos sujeitos envolvidos nesse fenômeno, e de outra parte, de uma história social preocupada com as conseqüências e dinâmicas sociais da escolarização na sociedade brasileira. Assim,

tanto o processo de escolarização quanto as culturas escolares não são pressupostos, elas são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola. Por isso, ao mesmo tempo em que tenho que considerar – do ponto de vista teórico-metodológico – a existência de outras culturas institucionais que estão em consenso e/ou em conflito com a escola – como a cultura familiar, a cultura religiosa, etc. –, é preciso que eu considere que os sujeitos que a constroem guardam, eles também, diversos pertencimentos e identidades pelos quais as culturas escolares estarão continuamente informadas (FARIA FILHO, 2005, p. 245).

Naquele momento, para a produção de tese de doutoramento, propus-me analisar o processo de constituição da instrução pública primária, a partir da regulamentação normativa dirigida pelos grupos políticos conservadores (o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária* de 1854), tendo como perspectiva não apenas o tenso e complexo movimento de institucionalização da *forma escolar*, e os processos de criação, localização e estabelecimento das escolas primárias, mas, sobretudo, as possibilidades de materialização de práticas, as representações e as possíveis experiências históricas dos agentes envolvidos no engendramento de *culturas escolares* na cidade do Rio de Janeiro.

O processo de construção da *forma escolar* no Brasil, e especificamente da escola elementar ou primária na cidade do Rio de Janeiro, não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo. As pesquisas sobre a história da educação imperial têm apontado que, a partir da década de 1830, em várias localidades do país, houve intensas discussões sobre a implantação de escolas públicas elementares, bem como debates sobre a pertinência ou não de se escolarizar as crianças, os negros, os índios ou as mulheres, em um momento em que a escola não possuía ainda lugar de destaque na sociedade. Lugar que foi se afirmando lentamente, a partir, inclusive, da presença estatal, que produzia, paulatinamente, a centralidade da instituição escolar, através, por exemplo, de um longo processo de normatização, no qual se descortinam as inter-relações entre os processos de estruturação do Estado e os de estruturação da instrução elementar.

Na Corte, centro do poder estatal imperial, o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte* de 1854 destinava-se a instituir práticas gerais sobre o ensino primário e secundário na cidade, práticas que se pretendiam ordenadoras, na dinâmica de sua realização, não apenas de normas, mas das ações pedagógicas já existentes no interior das casas de escola, instituindo, então, novas práticas sociais e culturais nos processos de ensino-aprendizagem, uma nova *forma escolar*. Viabilizou, portanto, a ação do Ministério do Império no sentido de tentar promover o controle sobre as escolas privadas já existentes na cidade e sobre os seus professores, bem como de organizar e centralizar as instituições públicas e a carreira do magistério, profissionalizando a docência e, finalmente, sistematizando a prestação gratuita do ensino primário, tendo adquirido grande força paradigmática em todo o período imperial.

Através do cruzamento das fontes, tais como os *Relatórios do Ministério do Império* e da *Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária* e outros documentos oficiais, a escrita escolar

manuscrita produzida por professores e professoras, os jornais pedagógicos, as conferências, entre outros, foi possível realizar a reconstrução do movimento de implementação das escolas públicas primárias na cidade, através de um mapeamento quantitativo destes estabelecimentos de ensino. Assim, pôde-se perceber que, entre os anos de 1854 e 1890, houve um relativo crescimento da atividade política estatal no sentido de controlar e criar escolas públicas, ao mesmo tempo em que havia uma demanda por escolas, indicada pelo número significativo das matrículas de meninos e meninas, principalmente nas populosas freguesias urbanas da cidade. Houve, ainda, uma notável elevação das matrículas nas escolas do sexo feminino nas décadas de 1870 e 1880, o que apontou para o processo crescente de escolarização de meninas e, simultaneamente, de ingresso das mulheres no magistério público primário.

Esse movimento de construção das escolas públicas primárias nas freguesias urbanas e rurais indicou que a ação estatal hierarquizava os estabelecimentos e definia políticas distintas para o ensino primário na cidade. Priorizou-se a distribuição e a localização das casas de escolas nas freguesias urbanas, centrais e populosas, não somente em atendimento às possibilidades mais expressivas da demanda da população escolar, mas, sobretudo, como instrumento de visibilidade das próprias escolas e de uma determinada direção política na cidade. A prioridade para a escolarização da população urbana e a distribuição desigual das escolas oficiais nas áreas centrais e periféricas da cidade adquiriu sua expressão máxima com a construção, nas praças centrais da cidade, dos modernos prédios escolares, monumentalizados em grandiosas formas arquitetônicas, associados aos “palacetes” de estilo europeu e ao ideal de constituição de um novo *lugar* da educação escolar na malha urbana, de uma cidade que se pretendia moderna.

A hierarquização; a distribuição desigual e irregular das escolas primárias na cidade; a coexistência de uma maioria de estabelecimentos funcionando nas tradicionais casas residenciais alugadas pelo erário com modernos prédios destinados ao fim específico da instrução primária, um lugar construído para afirmar a noção de *lugar público* – apontaram para a hipótese de que, na cidade do Rio de Janeiro, nos anos finais do século XIX, não se pode falar em escolas como se estas fossem instituições naturais, ou homogêneas, formalizadas por normas e modos de organização, de distribuição e de funcionamento semelhantes. Ao contrário, houve uma diversidade de formas e *culturas escolares*, uma heterogeneidade de experiências e práticas docentes, nas variadas modalidades de organização escolar existentes na cidade, manifestadas, sobretudo, nas distintas localizações e distribuições na

malha urbana, nos lugares sociais da escola, nas diferenciações entre as escolas isoladas urbanas e as rurais, e entre estas e os modernos “palácios” escolares, responsáveis pelo progressivo agrupamento das escolas unidocentes nas freguesias centrais da cidade.

Por isso, como sugeriu Viñao Frago, argumentei que era preciso falar nas escolas primárias oitocentistas no *plural*, pois, enquanto conjuntos de aspectos institucionalizados – a organização, a *forma escolar* – as *culturas escolares* possuem variadas modalidades e níveis, incluem diversas práticas e condutas, modos de viver e de pensar, hábitos e ritos, ou seja, constituem diferentes histórias cotidianas do *fazer* escolar, além de expressarem uma diversidade de idéias – compartilhadas ou não – de objetos materiais, de funções e usos dos espaços e dos tempos escolares.

O engendramento de diversas *culturas escolares* resultou, sem sobra de dúvida – para além do processo complexo de interseção entre a produção das normas, as regras jurídicas, e as possibilidades de efetivação e concretização das mesmas – da atuação dos indivíduos, os homens e as mulheres envolvidos nos processos educativos e na constituição da *forma escolar*, seja no âmbito da administração estatal (e, nesse caso, todas as autoridades de ensino eram do sexo masculino, naquele período), seja no âmbito e nos espaços das escolas, na gestão das atividades, dos tempos e das práticas escolares propriamente ditas.

Esses homens e essas mulheres, os mestres das escolas urbanas e suburbanas, a partir de suas experiências individuais e sociais, relacionando-se e movimentando-se no processo de constituição do campo educacional na cidade, a partir dos recursos que esta lhes possibilitava alcançar, construíram, criaram e recriaram práticas e representações sobre a escola, sobre as disciplinas, sobre os métodos e as maneiras de ensinar, produzindo uma diversidade de formas de organização dos espaços, dos tempos e das escolas, tornando possível a coexistência de *culturas escolares* heterogêneas.

Em relação ao chamado “processo de feminização do magistério”, intensificado a partir do final do século XIX, verificou-se que, de fato, algumas mulheres experimentaram e vivenciaram situações que não se adequavam ao modelo para elas preconizado, ao “discurso hegemônico” sobre seus papéis sociais, até então circunscritos às funções próprias da maternagem e da vida doméstica. Através de variadas representações e práticas sociais, e de uma multiplicidade de trajetórias e experiências, apreendeu-se que algumas mulheres, *fazendo-se* professoras, buscaram exercer, por necessidade, econômica ou não, uma profissão, atuando na esfera pública. As professoras primárias contribuíram não somente para a conformação, mas também para a construção e a

elaboração de representações diversas sobre as funções, as diferenciações, as desigualdades e as hierarquias existentes entre os homens e as mulheres naquele contexto. Desse modo contribuíram tanto para a reconfiguração quanto para o tensionamento das relações sociais de gênero na sua sociedade, na medida em que vivenciaram múltiplas trajetórias e experimentaram práticas diversas de escolarização e de educação, seja como alunas, seja como docentes das escolas públicas primárias da cidade.

Ao analisar o sistema disciplinar do professor Manoel Frazão, no qual se destacava a inserção de uma disciplina nova na escola, a *Moral e cívica*, e o método de ensino de leitura e escrita de Antonio Aguiar, difundido por Costa e Cunha, o *Bacadafá*, foi possível observar a viabilidade da existência de uma heterogeneidade de práticas e representações sobre a escola, e de experiências docentes na cidade, as quais não podem ser desvinculadas das próprias experiências individuais e sociais (como, por exemplo, a formação docente pela prática ou a escolar, as relações de classe, gênero e etnia). Os mestres-escolas naquele contexto eram também produtores de conhecimentos, de saberes escolares e de metodologias e técnicas pedagógicas, elaboradas e reelaboradas a partir não apenas de suas trajetórias intelectuais (formação, leituras, influências teóricas etc.), mas também de suas vivências e experiências no cotidiano das práticas pedagógicas, do ensino e da interação com os alunos de suas escolas (SCHUELER, 2004).

O domínio e a produção de saberes e disciplinas escolares conferiam aos professores primários da Corte certa autonomia em relação aos regulamentos e as normas oficiais da Inspeção de instrução pública da cidade, o que, em última instância, abria possibilidades e condições de existência, no interior do sistema escolar da cidade (e da *forma escolar* que se construía no século XIX), de diversificadas *culturas escolares*, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organização das escolas. Desse modo, em que pese o processo crescente de estatização e de *funcionarização* da docência pelo Estado imperial, a partir do Regulamento de 1854, que instituiu mecanismos diversos de recrutamento e controle docentes, e ainda as transformações e as tensões entre o modelo de *formação pela prática* e o modelo de formação profissional pelas Escolas Normais, intensificadas a partir de 1880, trabalhei com a hipótese de que os professores e as professoras mantiveram relativa autonomia para proceder às escolhas, ou não, de variadas formas de distribuição do tempo e dos espaços escolares, de diferentes métodos e disciplinas a serem ministradas em suas escolas isoladas.

A pesquisa demonstrou não somente a existência de uma produção

de saberes e técnicas de ensinar a partir *das* escolas, mas, sobretudo, o relacionamento estreito entre a produção de saberes e experiências docentes e a elaboração dos programas de ensino, das normas e das políticas oficiais para a educação pública primária na Corte.

Em relação aos agentes diretos do ensino, o *Regulamento* de 1854 constituiu-se em instrumento normativo crucial, no âmbito da cidade do Rio de Janeiro, pois estabeleceu um conjunto de normas e regras, desde a seleção até o fim da carreira do magistério. Dessa forma, a legislação contribuiu para a construção de definições e de representações acerca das funções de *professores públicos*, seus lugares e papéis na sociedade, idealizando suas condutas morais e os traços ideais de sua personalidade, bem como delimitando as exigências em relação às suas capacidades técnicas e às suas habilidades profissionais. Esse *Regulamento* pormenorizou a política de recrutamento e de controle dos professores públicos e particulares, evidentemente, conferindo destaque aos dispositivos de organização do pessoal do ensino público, então em franca e lenta constituição.

Assim, observei que desde meados do século XIX houve evidentes tentativas de racionalizar a burocracia no sentido de estabelecer, minimamente, um sistema meritocrático para o recrutamento do funcionalismo público, incluindo os docentes para as escolas primárias estatais, através da elaboração de um suporte legal, de que foram exemplares a instituição da obrigatoriedade da licença oficial para lecionar ou dirigir escolas particulares, a regulamentação dos exames e dos concursos para o preenchimento das vagas efetivas para o magistério público. Porém, a continuidade da convivência entre os “valores meritocráticos” e os “valores patrimoniais” também foram percebidos nas entrelinhas dos próprios textos legais e das práticas de funcionamento e execução das normas, através das brechas e das margens de manobra possíveis abertas à atuação dos sujeitos e dos grupos sociais (em vários níveis, desde a formulação, à implementação e à execução), no processo complexo de interpretação, apropriação, negociação e operacionalização das normas jurídicas. Afinal, a legislação educacional não constituiu apenas um instrumento no processo de construção da hegemonia de uma classe – e, portanto, de controle social –, mas meio de lutas e embates, através dos quais, por dentro mesmo de suas brechas e contradições, era sempre possível exercer, com relativa autonomia, uma série de negociações, seja em âmbito individual quanto de grupos e classes.

O novo regulamento previu ainda dispositivos que visavam a conceder determinadas garantias e privilégios ao *corpus* profissional que pretendia incorporar ao Estado. A lei, então, estabeleceu uma série

de obrigações e deveres aos professores, e, em contrapartida, como toda relação jurídica, conferiu-lhes direitos e privilégios. O que, em certa medida, explica a vitória, ainda que contestada e turbulenta, do processo de estatização e a conseqüente incorporação dos mestres ao corpo de funcionários públicos – portanto, sua adesão, em maior ou menor nível, ao controle estatal. Integrando o conjunto de direitos estabelecidos pelo Regulamento de 1854 para os professores primários da Corte encontrava-se a manutenção das práticas tradicionais de recrutamento docente através da *formação pela prática* no interior das escolas, incluindo a preferência para que seus filhos fossem admitidos aos cargos de professores adjuntos das escolas públicas primárias.

Por esse modelo de formação docente, os professores e professoras escolhiam os assistentes, a partir do exercício das atividades docentes, entre os meninos e meninas os quais julgavam mais aptos à aprendizagem do ofício, pelo domínio que apresentavam das situações e das disciplinas elementares. Portanto, a escola primária oitocentista “ensinava por si mesma”, isto é, era do interior dos processos de ensino e das experiências escolares cotidianas que se realizava a formação prática e se viabilizava a reprodução do ofício de mestre-escola.

O *Regulamento* de 1854, ao disciplinar o recrutamento docente por meio da incorporação dos aprendizes (os professores adjuntos), investia na valorização da reprodução da docência pela prática, através de um complexo e tradicional sistema de aprendizagem do ofício. Aprendizagem que, a rigor, prescindia de uma especialização teórica formal, escolarizada, tal qual a oferecida pelas chamadas Escolas Normais, instituições que foram progressivamente afirmadas como *locus* essencial de formação técnica e científica de professores primários, por variadas vertentes pedagógicas do século XIX. Trabalhei com a hipótese de que a normatização do recrutamento docente para as escolas primárias pelo *Regulamento* de 1854, para além de se fundamentar nas experiências similares aplicadas em países estrangeiros, se constituiu a partir de uma complexa reformulação de práticas inauguradas há décadas – como as experiências com o método monitorial/mútuo ou as tradições dos sistemas de aprendizagem de ofícios –, na medida em que optou pela continuidade de um modelo de formação prática dos professores, no interior das escolas, expresso na criação do cargo de professores adjuntos.

Ao compreender os significados da implementação e o funcionamento do sistema de formação prática de professores adjuntos, foi possível perceber também por que a legislação estabeleceu como um direito dos professores públicos efetivos, com mais de 10 anos de

exercício, a preferência para indicar os seus filhos para o preenchimento daquelas vagas. Uma das maiores vantagens dessa prerrogativa legal para os professores me pareceu evidente: residia no fato de que eles poderiam assegurar para os seus filhos a formação necessária ao exercício do ofício de mestre-escola, através da aprendizagem prática, abrindo o caminho para que pudessem ocupar os cargos públicos de magistério e também lecionar em colégios ou dirigir as suas próprias escolas particulares. Desse modo, garantia-se a manutenção da aprendizagem do ofício, em parte, sob a responsabilidade dos próprios professores, estimulando-se a continuidade de uma tendência à reprodução endogâmica e a coexistência das práticas de transmissão familiar do ofício com outros mecanismos de recrutamento, tais como os concursos, as nomeações, e, posteriormente, o modelo de formação profissional pelas Escolas Normais.

Com isso, importava não apenas garantir aos seus filhos e parentes o acesso aos empregos oficiais, mas, sobretudo, conservar, no âmbito restrito de seu grupo profissional, o monopólio sobre os “segredos do ofício”, sobre os saberes, as técnicas e as artes de ensinar, através das práticas tradicionais de aprendizagem e transmissão. A permanência dessa *traditio* na reprodução da docência forneceu uma explicação sobre o porquê do funcionamento do sistema de formação de professores pela prática, com relativo sucesso, apesar das críticas, até os anos 1880, quando, na Corte, lentamente começou a se afirmar uma política oficial de formação escolar e pedagógica de professores, com a implementação da Escola Normal.

Assim, ao regulamentar o ingresso dos professores adjuntos às escolas públicas, a reforma de 1854 não instaurou simplesmente um *novo* modelo de formação docente, nem somente buscou inspiração em modelos e legislações estrangeiras. Ao contrário, a reforma legislativa referendava e consolidava práticas tradicionais de aprendizagem e de reprodução do ofício de mestre-escola, ao passo que lhes conferia um caráter regulamentar e oficial. Por isso, foi preciso não perder de vista também que, por meio dessa regulamentação legal, o Estado buscava não somente criar, mas, sobretudo, controlar, fiscalizar e dirigir a política de recrutamento de professores primários para as escolas públicas e particulares. Com a institucionalização do sistema administrativo de ensino e da inspeção escolar, buscava-se, evidentemente, enfraquecer a autonomia e a autoridade dos mestres, intervindo sobre variadas dimensões de sua atuação no interior da escola, visando a quebrar, se não em definitivo, pelo menos aos poucos, o monopólio dos próprios mestres sobre as decisões na transmissão e na reprodução do ofício.

Paradoxalmente, esse complexo processo de *funcionarização* não

ocorreu sem a intervenção e a atuação dos próprios professores e professoras primárias, seja aderindo, resistindo, burlando ou apresentando alternativas a ele. Em contrapartida à funcionarização e à estatização da docência, nas últimas décadas do século XIX percebeu-se um processo de construção de identidades simbólicas coletivas, ainda que provisórias e contraditórias, de professores e professoras públicos primários, os quais vinham *se fazendo* como um “ator corporativo”. Naquele momento, grupos de professores e professoras buscaram caminhos de organização coletiva, seja através da instituição da imprensa pedagógica e das associações profissionais, seja através da participação nas Conferências Públicas, no diálogo constante e tenso com a política educacional conduzida pelo Estado. Nesse esforço coletivo dos professores rumo à associação e à organização como grupo profissional estavam em jogo tentativas de construção e de afirmação de identidades – sempre provisórias, fluidas e mutáveis, porque históricas –, em meio às contradições, às ambigüidades, às diversas práticas e representações da profissão e às múltiplas e multifacetadas experiências docentes que os professores, individualmente, elaboraram (e reelaboravam) e vivenciaram.

Nesse diálogo, iniciado e travado tanto interna (entre si, no processo de *fazer-se*) quanto externamente (com o Estado e a sociedade carioca), os grupos de professores públicos discutiram não apenas diversas questões relativas propriamente ao ensino – como o direito à instrução pública primária, os significados da escola para educação popular, o funcionamento e a modernização das escolas, as condições de trabalho docente, os novos métodos pedagógicos, os objetivos do ensino, o público-alvo das escolas, as disciplinas escolares –, mas, sobretudo, realizaram debates e propunham saídas para buscar solucionar uma série de problemas, que identificavam como as “urgentes questões sociais” de seu tempo, tais como a educação de escravos e libertos, a transformação do trabalho e as redefinições da cidadania. Por meio de editoriais e artigos publicados na revista *A Instrução Pública. Publicação Hebdomadária. 1872-1889*, foi possível reconstruir alguns desses debates pedagógicos e sociais então travados pelos professores públicos primários na cidade.

Ao produzir e fazer publicar, divulgando entre seus pares, determinadas concepções e representações sobre a instrução primária e as possibilidades de alargamento do público escolar (discutindo a inserção, ou não, de escravos e libertos), os professores e redatores da Instrução Pública, cada vez mais, corroboravam e justificavam a sua *missão* social enquanto educadores e propagadores das luzes, funcionários essenciais ao Estado e à *nação*. Propagavam representações

sobre o ofício, visando a produzir amálgamas, agregações e identidades profissionais, a despeito das diferenças e da multiplicidade de experiências individuais e práticas de ensinar. Através dessas representações e desse processo de construção e reelaboração de identidades individuais e coletivas, os professores apresentaram-se como *categoria profissional*. Tal processo integrava o próprio movimento de constituição e de transformação da escola primária e da própria profissão docente, ao passo que configurava uma faceta do complexo *fazer-se* dos professores e professoras primárias (SCHUELER, 2005).

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A escola elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 1999.
- CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Dimensões da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARDOSO, Thereza Maria Fachada. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A escola elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 1999.
- CASTRO, Hebe. História social. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R (Orgs.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- CERUTTI, Simona. Processos e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. In: REVEL, Jacques (Org.) *Jogos de escalas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Difel, 1990.
- CUNHA, Maria Clementina. Introdução. In: _____. *Carnavais e outras f(r)estas*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: _____. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 239-256.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. *Olhos de madeira: ensaios sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GONDRA, José. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HOBSBAWM, Eric. *Sobre a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.
- NUNES, Clarice. Recontando a história: a escola primária no Distrito Federal através de depoimentos orais. *Legenda*, ano 5, n. 10, p. 39-52, 1985.
- _____. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992.
- _____. *A escola redescobre a cidade*: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca – 1910-1933. Niterói, 1993. Tese de Concurso para Professor Titular, Universidade Federal Fluminense.
- _____. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- RIBEIRO, Gladys. Menochio e Rivière: a palavra construída. *Resgate*: revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas, p. 87-100, 1992.
- SCHUELER, Alessandra. Por uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel Frazão na Corte imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 9, 2004.
- _____. Representações da docência na Corte imperial: o exemplo da Instrução Pública. *Educação e Pesquisa*: revista da Faculdade de Educação da USP, v. 31, n. 3, 2005.
- _____. *Educar e instruir*: a instrução popular na Corte imperial. Niterói, 1997. Dissertação [Mestrado em História] – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense.
- _____. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro*: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias (1854-1890). Niterói, 2002. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.
- SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.
- SILVA, Adriana Maria Paulo. *Aprender com perfeição*: escolarização e construção da liberdade na Corte da primeira metade do século XIX. Niterói, 1999. Dissertação [Mestrado em Educação] – Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.
- SOUZA, Rosa Fátima et al. *O legado educacional do Século XIX*. São Paulo: UNESP, 1998.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. v. 1.
- _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- VIDAL, Diana et al. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. *A memória e a sombra*: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica/FEUSP, 1999.
- VILLELA, Heloísa. *Da palmatória à lanterna mágica*: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). São Paulo, 2002. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 0, p. 63-82, set.-dez. 1995.

WARDE, Miriam. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Orgs.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

WARDE, M. (Org.). Contemporaneidade e educação: temas de história da educação. *Revista de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano 5, n. 7, 2000.

